

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**LILIAN IANKE LEITE**

**CONSELHO DE CLASSE: A HISTORICIDADE DE UMA PRÁTICA ENTRE OS  
FAZERES ORDINÁRIOS DA ESCOLA  
(1950-1990)**

**CURITIBA**

**2012**

LILIAN IANKE LEITE

CONSELHO DE CLASSE: A HISTORICIDADE DE UMA PRÁTICA ENTRE OS  
FAZERES ORDINÁRIOS DA ESCOLA  
(1950-1990)

Tese apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Doutora no Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Linha de pesquisa:  
História e Historiografia da Educação, Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Serlei Maria Fischer Ranzi

CURITIBA  
2012

Leite, Lilian Ianke

Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre  
os fazeres ordinários da escola (1950-1990) / Lilian Ianke  
Leite. – Curitiba, 2012.  
239 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Serlei Maria Fischer Ranzi  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Conselhos de educação. 2. Antropologia educacional.  
3. Escolas – Organização e administração. 4. Reforma do  
ensino. I. Título.

CDD 371.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de LILIAN IANKE LEITE para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DRª SERLEI MARIA FISCHER RANZI (Presidente), DRª ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DE FREITAS DALBEN, DRª NÁDIA GAIOFATTO GONÇALVES, DRª TERESA JUSSARA LUPORINI e DRª MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL (Membros Titulares) argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "CONSELHO DE CLASSE: A HISTORICIDADE DE UMA PRÁTICA ENTRE OS FAZERES ORDINÁRIOS DA ESCOLA (1950-1990)".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª SERLEI MARIA FISCHER RANZI		APROVADA
DRª ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DE FREITAS DALBEN		APROVADA
DRª NÁDIA GAIOFATTO GONÇALVES		APROVADA
DRª TERESA JUSSARA LUPORINI		APROVADA
DRª MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL		APROVADA

Curitiba, 23 de fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
(Ass: 19/2)

Aos meus filhos

Alan Ianke dos Santos

e

Augusto Ianke Reque

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Dr.<sup>a</sup> Serlei Maria Ranzi Fischer, por aceitar, novamente, o desafio de orientar a minha pesquisa e por acreditar que era possível desenvolver, com êxito, o tema proposto.

À professora Dr.<sup>a</sup> Nadia G. Gonçalves pelo comprometimento e respeito dispensado aos professores da escola pública que ousam pesquisar. Pela seriedade com que leu e criticou o texto durante a qualificação, apontando também caminhos para a continuidade da tese.

À professora Teresa Jussara Luporini, exemplo de professora e pesquisadora a quem tenho profunda admiração. Especialmente, por contribuir com seus apontamentos no exame de qualificação.

À professora Angela Imaculada Dalben pelo tempo dedicado à leitura e ao apontando de caminhos para a conclusão da tese.

À professora Any Rocha, por compartilhar comigo seus saberes e as fontes da sua pesquisa sobre o conselho de classe.

Aos professores da linha de História e Historiografia da Educação, pelo exemplo de dedicação ao ofício de pesquisador/professor.

À Denise Schirlo, pelo rigor nas correções durante as inúmeras vezes que leu este texto.

À Relindes Ianke Leite, pelas significativas contribuições para a melhoria do texto e pelo incentivo constante.

À Delvana de Oliveira pelo apoio na pesquisa e pelas leituras, sempre com o olhar de amiga e de pedagoga, ao longo desses quatro anos de estudos e de escrita.

À Rosemary Reque(vovó) pela carinhosa dedicação ao Augusto durante todo o tempo em que estive envolvida com o doutorado.

À Leonilda Ianke (mãe) por ter atendido aos meus chamados e prestado o apoio necessário durante a escrita da tese.

Às tias Luzia, Lourdes, Roseana, Tio Eólo, Nilce e as primas Gisele e Luciana pela colaboração preciosa nos cuidados com o Augusto.

À minha avó Amália Schimidt Ianke pelos seus sábios ensinamentos de vida.

Aos professores e funcionários que atuaram no Departamento de Ensino Fundamental e que se tornaram meus grandes amigos e incentivadores.

Aos secretários, aos pedagogos e aos diretores das escolas da rede pública estadual de ensino (Colégio Estadual Nilson Baptista Ribas, Colégio Estadual Lamenha Lins, Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa, Escola Tiradentes, Colégio Estadual Pio Lanteri, Col. Arthur Ribeiro de Macedo, Complexo do Colégio Estadual do Paraná, Instituto Politécnico Estadual e Escola Estadual Professor Elysio Vianna) por viabilizarem o acesso aos arquivos escolares e propiciarem as condições necessárias para a consulta dos documentos sobre conselho de classe.

À Heloisa Urcino da Silva, por toda a disponibilidade em auxiliar na localização de documentos no Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

À Cecília Calixto Joanico, amiga que tantas vezes garimpou documentos em diversos setores SEED, encurtando caminhos e abrindo portas importantes para o meu percurso de pesquisa.

À Jaqueline Inês Koloda Moleta pela elaboração do resumo e ao Alan Ianke Leite pela elaboração do abstract.

Ao João Augusto Reque, companheiro amado, presente em todos os momentos dessa jornada e com quem compartilho, desde o início do doutorado, as alegrias e os desafios da maternidade/paternidade/trabalho e pesquisa.

Aos meus pais Jamil e Leonilda.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

Freire (1998)



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o conselho de classe, prática historicamente construída entre os fazeres ordinários da escola. Para tanto, as produções acadêmicas, a legislação e em especial os registros produzidos na escola, foram documentos essenciais para compreender a constituição inicial dessa instância na educação secundária, bem como problematizar os significados oficiais e as diferentes formas de sua (re) apropriação pelos sujeitos escolares. A tese objetiva: discutir os significados do conselho de classe numa perspectiva histórica; analisar as atas de registros dos conselhos de classes que fazem referência aos problemas diagnosticados, as proposições e aos consensos decididos durante as reuniões; e analisar as formas de apropriação dos preceitos legais sobre conselho de classe no ensino secundário, bem como seus usos no cotidiano escolar. A delimitação temporal da pesquisa inicia-se em 1958, quando o conselho de classe é introduzido no Brasil e prolonga-se até os anos de 1990, quando as escolas substituíram os registros manuscritos em livros-atas pelas planilhas digitalizadas ou passaram a registrar apenas os resultados do rendimento do aluno. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de “história do tempo presente”. A tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Conselho de classe: cada estudo, um espelho de cem faces”, apresento um conjunto de produções acadêmicas que se ocupam do conselho de classe, destacando especificamente o conceito e ou definição privilegiada pelos autores no desenvolvimento de suas pesquisas sobre o tema. No segundo capítulo, “Conselho de classe: (re) apropriações práticas das prescrições oficiais”, retomo, inicialmente, aspectos do contexto educacional, a partir dos anos de 1920, e que repercutiram na (re) organização da educação brasileira e, também paranaense. Num segundo momento, destaco aspectos sobre a inserção do conselho de classe no Brasil, e sua disseminação pelas escolas durante o processo de implementação da lei n.º 5.692/71. No terceiro capítulo, intitulado “Os conselhos de classe: fendas e achados no reticulado do sistema educacional”, analiso, a partir dos registros das atas uma escola, a implementação da reforma educacional no início dos anos de 1970. Contexto em que o conselho de classe passou a ser incorporado ao cotidiano escolar. “Conselhos de classe: fabricando usos para o espaço colegiado” é o título do quarto capítulo. Nele analisei os significados incorporados ao conselho de classe pelos sujeitos escolares no dia a dia da escola. Por fim, problematizo transformações na prática do conselho de classe, buscando apreender as concepções de ensino e de aprendizagem, por meio dos registros produzidos na escola. Os resultados da pesquisa me permitem defender a tese de que as estratégias empregadas para a implantação e implementação de reformas educacionais tem o poder de atuar sobre o cotidiano dos sujeitos escolares, de modificar suas rotinas e, conseqüentemente, a cultura escolar. Por outro lado, os sujeitos escolares, diante das condições que lhe são postas, adotam inúmeras táticas de (re) emprego e de uso que precisam ser problematizadas por aqueles que desejam compreender melhor a escola e também por aqueles que atuam nos lugares de poder e almejam mudanças qualitativas no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Conselho de classe. Cultura escolar. Práticas. História. Ata. Educação

## RESUMEM

Esta investigación tiene como objeto de estudio el consejo escolar, práctica históricamente construida entre los haceres ordinarios de la escuela. En las producciones académicas, en la legislación y en especial en los registros producidos por y en la escuela, comprender la constitución inicial de esta instancia en la educación secundaria, bien como problematizar los significados oficiales y las distintas formas de (re) apropiación y de su (re) empleo por los sujetos escolares. La tesis objetiva: discutir los significados del consejo escolar en una perspectiva histórica; analizar los registros de los consejos escolares que hacen referencia a los problemas diagnosticados, las proposiciones y a los consensos decididos durante las reuniones del consejo escolar; y analizar las formas de apropiación de los preceptos legales sobre consejo escolar en la enseñanza secundaria, bien como sus usos en el cotidiano escolar. La delimitación temporal de la investigación inicia en 1958, cuando el consejo escolar es introducido en Brasil y se prolonga hasta los años 1990, cuando las escuelas sustituyeron los registros manuscritos por las planillas digitalizadas o pasaron a registrar apenas los resultados del rendimiento escolar del alumno. Se trata, por lo tanto, de una investigación de “historia del tiempo presente”. La tesis está organizada en cuatro capítulos. El primer capítulo, intitulado “Consejo escolar: cada estudio, un espejo de cien caras”, presento un conjunto de producciones académicas que se ocupan del consejo escolar, destacando específicamente el concepto y o definición privilegiada por los autores en el desarrollo de sus investigaciones sobre el tema. En el segundo capítulo, “Consejo escolar: (re) apropiaciones prácticas de las prescripciones oficiales”, retomo, inicialmente, aspectos del contexto educacional, a partir de los años 1920, y que repercutieron en la (re) organización de la educación brasileña y, también paranaense. En un segundo momento, destaco aspectos sobre la inserción del consejo escolar en Brasil, y su diseminación por las escuelas durante el proceso de implementación de la lei nº 5.692/71. En el tercer capítulo, intitulado “Los consejos escolares: fendas y encontrados en el reticulado del sistema educacional” analizo, a partir de atas de una escuela, la implementación de la reforma educacional en el inicio de los años 1970. Contexto, en que el consejo escolar, pasó a ser incorporado al cotidiano escolar. “Consejos escolares: fabricando usos para el espacio colegiado”, es el título del cuarto capítulo. En el analicé los significados incorporados al consejo escolar por los sujetos escolares en el día a día de la escuela. Por fin problematizo las transformaciones en la práctica del consejo escolar, buscando aprehender las concepciones de enseñanza aprendizaje, por medio de los registros producidos en la escuela. Los resultados de la pesquisa permiten defender la tesis de que las estrategias empleadas para la implantación e implementación de reformas educacionales tienen en poder de actuar sobre el cotidiano de los sujetos escolares, de modificar sus rutinas y, consecuentemente, la cultura escolar. Por otro lado, los sujetos escolares, delante de las condiciones que le son puestas, adoptan innúmeras tácticas de (re) empleo y de uso que precisan ser problematizadas por aquellos que desean comprender mejor la escuela y también por aquellos que actúan en los lugares de poder y aspiran cambios cualitativos en el escenario educacional brasileño.

Palabras clave: Consejo escolar. Cultura escolar. Prácticas. Historia. Acta.

## ABSTRACT

The present research is focused on the study of the class council, a historically built practice inserted among the ordinary doings on the scholar context. For that purpose, the academic production, the laws and specially the records produced inside the school were essentials documents to understand the initial constitution of that instance over the secondary education, as well as to questioning the officials meanings and the different types of appropriation and recycled appropriation by the scholar agents. The thesis intends to: discuss the meanings of the class councils in a historical perspective; analyze those class council's records containing the identified problems, the propositions and the consensus built during the current assemblies; analyze the types of appropriation of the legal aspects over the class council on the secondary education, as well as the use of those on the scholar daily practice. The time frame chosen begins in 1958, which is when the class council was first introduced in Brazil, and extends until the 1990's, when the schools started to discontinue the use of handwritten minutes switching to digital files or started to record only the marks obtained by the student. Therefore, the thesis is allocated on the field of "the history of the present time". The study is divided within four chapters. On the first chapter, entitled "Class council: each study is a mirror with one hundred faces", I present a board of academic productions over the subject of class councils, highlighting specifically the concept and/or the definition alleged by the authors during the development of their ideas about the theme. On the second chapter, "Class council: the appropriations and recycled appropriations over the official prescriptions", I show again, initially, aspects of the educational context after the 1920's that impacted over the organization (and reorganization) of Brazil's educational system and also on the State of Paraná. On a further moment I remark the aspects of the inception of the class councils in Brazil and how this practice had spread out throughout the Brazilian schools as consequence of the introduction of the act nº. 5.692/71. On the third chapter, entitled "The class councils: slots and findings on the reticulated of the educational system", I analyze, focusing on the record files of a specific school, the implementation of the educational reform during the beginning of the 1970's. In that context the exercise of the class council were introduced into the scholar daily practice. "Class councils: producing uses for the collegial body" is the title of the fourth chapter. In it I analyzed the attributed meanings for the class councils by the scholar agents during the school daily basis. Finally, I analyze changes over the class council's practice, trying to understand the conceptions over education and apprenticeship expressed through the files produced on school. The research results allow me to state that the strategies applied to implement the educational reforms have the power to act over the daily practice of the scholar agents, to modify their routines and, therefore, the scholar culture. In the other hand, the scholar agents, confronted with the offered conditions, starts to adopt several tactics of use and recycled use; those tactics need to be analyzed for the ones who wish a better understanding about the school and for those who act on the legal decision instances and persecute quality changes on the Brazilian educational scenario.

Keywords: Class council. Scholar culture. Practices. History. Minute.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - BAIRROS DE CURITIBA. LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ONDE FORAM LEVANTADAS AS FONTES DE PESQUISA .....	25
FIGURA 2 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA (1927-1997).....	23
GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA E RURAL .....	27
GRÁFICO 2 - CONSELHO DE CLASSE FINAL COL. EST. NILSON BATISTA RIBAS .....	169
GRÁFICO 3 - DADOS PERCENTUAIS DOS RESULTADOS FINAIS COL. EST. NILSON BATISTA RIBAS .....	170

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

QUADRO 1 - ENSINO SECUNDÁRIO: LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO.....	29
QUADRO 2 - SÍNTESE QUANTITATIVA DE ATAS DE CONSELHOS DE CLASSE E DE REUNIÕES SELECIONADAS DURANTE PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE FONTES.....	40
QUADRO 3 – RESUMO - CONSELHO DE CLASSE – GRUPO ESCOLAR TIRADENTES -1973 .....	128
QUADRO 4 - SÍNTESE DA ATA DO CONSELHO DE CLASSE CELL – 1976 .....	158
QUADRO 5 - DADOS QUANTITATIVOS DO CONSELHO DE CLASSE – COL. EST. NEWTON F. DA COSTA – 1980 .....	165
QUADRO 6 - CONSELHO DE CLASSE – COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS – 1.º BIMESTRE DE 1992.....	166
QUADRO 7 - CONSELHO DE CLASSE – COL. EST. NILSON BAPTISTA RIBAS – 1994 .....	168
QUADRO 8 - CONSELHO DE CLASSE COL. EST. PIO LANTERI – 1993.....	171
QUADRO 9 - DADOS CONSELHO DE CLASSE – COLÉGIO ESTADUAL ELYSIO VIANNA – 1985 .....	173
TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE MATRÍCULA POR SÉRIE – BRASIL (1975-1997).....	174

## LISTA DE SIGLAS

ABE	– Associação Brasileira de Educadores
CADES	– Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAP	– Colégio de Aplicação
CEARM	– Colégio Estadual Arthur Ribeiro de Macedo
CEE/PR	– Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEF	– Conselho Federal de Educação
CEG	– Centro Educacional Guaíra
CELL	– Colégio Estadual Lamenha Lins
CENBR	– Colégio Estadual Nilson Baptista Ribas
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	– Colégio Estadual do Paraná
CEPL	– Colégio Estadual Pio Lanteri
CET	– Colégio Estadual Tiradentes
CETEPAR	– Centro de Treinamento do Magistério Primário
CEXS	– Colégio Estadual Xavier da Silva
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
GRETEC	– Grupo Especial de Trabalho para a Reforma do Ensino em Curitiba
IHTP	– <i>Institut d’Histoire du Temps Présent</i>
INEP	– Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
ISEB	– Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OSP	– Organização Social e Política do Brasil
PNROCR	– Projeto de Acompanhamento, Controle e Avaliação da Reforma de Curitiba
SEC	– Secretaria de Educação e Cultura
SEED	– Secretaria de Estado da Educação
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 CONSELHO DE CLASSE: CADA ESTUDO, UM ESPELHO DE CEM FACES....</b>	<b>44</b>
2.1 O CONSELHO DE CLASSE COMO OBJETO DE ESTUDO .....	48
<b>3 CONSELHO DE CLASSE: RE (APROPRIAÇÕES) PRÁTICAS DAS PRESCRIÇÕES OFICIAIS.....</b>	<b>62</b>
3.1 ENSINO SECUNDÁRIO: A VARIABILIDADE DAS CIRCUNSTÂNCIAS.....	62
3.2 AS <i>CLASSES NOUVELLES</i> E AS (RE) APROPRIAÇÕES NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO .....	72
3.3 CONSELHO DE CLASSE: ENTRE UM TERRENO IMPOSTO E UM ESPAÇO DE MOBILIDADE DIANTE DAS PRESCRIÇÕES FORMAIS.....	81
<b>4 OS CONSELHOS DE CLASSE: FENDAS E ACHADOS NO RETICULADO DO SISTEMA EDUCACIONAL .....</b>	<b>97</b>
4.1 A IMPLANTAÇÃO DA LEI 5692/71 NO COMPLEXO “COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ”: A ARTE DE UTILIZAR AQUELES QUE LHE SÃO IMPOSTOS .....	98
4.2 ARTES DE FAZER: A OPERACIONALIZAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE NAS UNIDADES DO COMPLEXO CEP .....	112
4.2.1 Estudo de caso: O conselho de classe na unidade Grupo Escolar Tiradentes .....	127
<b>5 CONSELHOS DE CLASSE: FABRICANDO USOS PARA O ESPAÇO COLEGIADO .....</b>	<b>141</b>
5.1 MUDARAM-SE OS RÓTULOS, AS PRÁTICAS TANTO CAMUFLAM COMO MOSTRAM AS PERMANÊNCIAS DOS MODELOS ANTERIORES .....	143

5.2 CONSELHOS DE CLASSE: OS LIMITES DE UM ESPAÇO PRATICADO .....	161
5.3 CONSELHO DE CLASSE E O COTIDIANO ESCOLAR .....	175
5.4 OS PRATICANTES DO CONSELHO DE CLASSE E AS APROPRIAÇÕES DAS REFLEXÕES DOS NÃO PRATICANTES .....	186
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>215</b>
<b>DOCUMENTOS CONSULTADOS.....</b>	<b>230</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa começou a ser pensada durante as investigações que subsidiaram a escrita de outro trabalho, a dissertação de mestrado intitulada “Instituto Politécnico Estadual: o ensino profissionalizante entre práticas e representações”, em 2003. Naquele contexto, a identificação e a análise de fontes que subsidiaram a compreensão histórica da modalidade de ensino profissionalizante, exigiram minuciosa leitura dos poucos documentos existentes na escola. Dentre o conjunto de documentos consultados, estavam as atas de reuniões pedagógicas e de conselhos de classe. Esse primeiro contato com os registros de conselhos de classe instigou o interesse em compreender melhor os significados que esse colegiado e essa prática, naturalizados no universo escolar<sup>1</sup>, representavam para os sujeitos escolares.

A partir desta primeira aproximação com os documentos sobre os conselhos de classe, constatou-se que as produções a respeito deste tema e que permitiriam “desnaturalizar” o conselho de classe como algo dado e estático, mas historicamente produzido, eram escassas. Assim, decidiu-se eleger essa instância colegiada como objeto de estudo.

Numa perspectiva legal, o conselho de classe

[...] terá entre outras atribuições a de fazer o levantamento de todos os dados intervenientes na aprendizagem do aluno em avaliação, no decorrer do ano letivo até a última etapa da avaliação. [...] Será formado obrigatoriamente pelos professores da série ou período em que o aluno freqüente, Orientação, Supervisão e Direção do Estabelecimento (PARANÁ. Deliberação n.º 35/76).

Para Dalben (1995, p. 16), o conselho de classe “[...] é uma das instâncias formalmente instituídas na escola, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”.

Com o intuito de compreender o processo histórico de instituição dos conselhos de classe, coube, então, investigar os significados historicamente atribuídos a essa prática em meio aos fazeres ordinários da escola e dos professores (JULIA, 2001). Por esse viés, procurei identificar as configurações

---

<sup>1</sup> Por fazerem parte do conjunto de fazeres ordinários da escola e dos professores.

atribuídas pelas práticas dos sujeitos escolares aos conselhos de classe, buscando analisar a historicidade dessa instância colegiada. Pretendi, assim, focar a prática do colegiado, por meio das produções da escola sobre e no conselho de classe, a partir dos seguintes questionamentos: O que é possível apreender da cultura escolar por meio da análise dessa instância do trabalho pedagógico? Em que medida as práticas do conselho de classe no ensino secundário revelam a atribuição de outros usos às orientações oficiais (CERTEAU, 1994)? Que representações podem ser identificadas nos registros escolares quanto às concepções de ensino e de aprendizagem, avaliação, práticas corporativas e as relações estabelecidas entre a escola e a família?

Tomando como referência esses questionamentos, são objetivos desta pesquisa:

a) discutir os significados do conselho de classe numa perspectiva histórica, para melhor compreender a inserção desta prática entre os fazeres ordinários da escola;

b) analisar os registros dos conselhos de classes que fazem referência aos problemas diagnosticados, as proposições e os consensos decididos durante as reuniões do conselho de classe;

c) analisar as formas de apropriação dos preceitos legais sobre conselho de classe no ensino secundário, bem como os usos dessa instância no cotidiano escolar.

Definiu-se como recorte temporal inicial desta pesquisa o ano de 1958, identificado como marco inicial da importação da idéia de conselho de classe para o Brasil. Segundo Any Dutra Rocha (1982), nesse ano foi realizada uma viagem de estudos por um grupo de três orientadoras educacionais e sete professoras do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro à Sèvre, na França, com o objetivo de estudar a proposta das “[...] classes experimentais que havia sido introduzida no ensino francês desde 1945” (ROCHA, 1982, p. 18). Dentre as novidades pedagógicas implantadas no sistema educacional daquele país, destacou-se para o grupo de brasileiras, o conselho de classe. Tratava-se de uma atividade desconhecida no Brasil e que apresentava um potencial pedagógico ainda inexplorado, despertando, assim, o interesse daquelas educadoras. Elas trouxeram essa experiência para o CAp (Colégio de Aplicação), implantando o conselho de classe em 1959, nas classes experimentais, expandindo-o, posteriormente, para

todas as turmas do colégio. Experiência que, segundo Rocha (1982), subsidiará a implantação oficial dos conselhos de classe, a partir dos anos de 1970, no sistema educacional brasileiro, como um dos aparatos administrativo-pedagógicos decorrentes da lei n.º 5692/71. Essa investigação prolonga-se até os anos de 1990, quando as escolas deixaram de registrar as reuniões dos conselhos de classe em livros-atas, substituindo-os pelo uso de planilhas digitalizadas ou *softwares*, resultando num formato mais objetivo das reuniões e das decisões tomadas pelo colegiado. Essa nova forma de registro inviabilizou o tipo de análise proposta para as atas e se constituiu no fator determinante para o estabelecimento do período a ser investigado. Ou seja, as fontes serviram de referência para a definição do recorte temporal final desta pesquisa.

A pesquisa tem como recorte temporal final os meados da década de 1990, quando o uso do computador permitiu às escolas a adoção de outros procedimentos de registros, como o uso de planilhas e de códigos que visavam agilizar e sistematizar os registros durante as reuniões do conselho de classe. Apenas com algumas exceções, as escolas investigadas excluíram a possibilidade de registrar a subjetividade e as múltiplas interferências que permeavam as decisões do conselho de classe. Suprimiram, assim, boa parte daquilo que poderia dar significado às decisões tomadas pelos sujeitos escolares, uma vez que as informações passaram a ser expressas por meio de códigos. Com isso, limitaram também as possibilidades de acesso a registros que poderiam vir a ser objeto de estudos daqueles que focam em suas pesquisas a cultura escolar.

Conforme nos alertam Gondra e Vieira (2005, p. 33), a disseminação do computador:

[...] inaugura maneiras de trabalhar a massa documental através da constituição de séries. Essa constituição parte de uma nova unidade de informação: o dado, que leva à série e a uma história descontínua. Os documentos passam agora a ser armazenados em banco de dados e a exigir do historiador o domínio de novos conhecimentos.

Além do uso de computadores, outro fator que pode ter conduzido as escolas a adotar formas mais sucintas e objetivas na escrita das atas dos conselhos de classe, é

[...] a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), bem como a participação de diferentes setores da sociedade em defesa dos direitos da criança, [fato esse que] constitui parte importante destas mudanças, tornadas possíveis dentro do contexto de redemocratização do país (RIZZINI *et al.*, 1999, p. 126).

Dentre os direitos da criança e do adolescente, contemplados no Estatuto, o artigo 53, refere-se à escolarização, assegurando

[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência (SOUZA *et al.*, 2003, p. 3).

Visando o atendimento desses e de outros direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (1988), foram criados os conselhos tutelares

[...] órgão civil [...] com a finalidade de zelar pelo cumprimento dos direitos da infância e da adolescência no espaço social existente entre o cidadão e o juiz. [...], dada a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (SOUZA *et al.*, 2003, p. 3).

O estabelecimento dessas novas regras para a relação entre escola e alunos, entre avaliação, professor e aluno, bem como a possibilidade de ação do conselho tutelar sobre a escola, podem ter implicado uma prática mais cuidadosa e objetiva dos registros efetuados durante as reuniões do conselho de classe, a partir dos anos de 1990. Essa hipótese não foi confirmada durante a análise das fontes consultadas em nossa investigação, mas é fortalecida com a tese de Ana Lúcia Silva Ratto (2007) ao observar que os livros de ocorrência passaram a ter um novo significado, após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela criação dos conselhos tutelares em Curitiba (1997). Desde então, segundo a autora, os registros produzidos pela escola sobre os alunos passaram a ter outro significado, transformados em instrumento de defesa diante da possibilidade de contestação de suas ações. Nesse sentido, a pesquisadora constatou que

[...] os adultos dessa escola sabem que, a qualquer momento no “banco dos réus” ou no movimento de expiação de seus “crimes” e “pecados”, na medida em que podem ser acusados de negligência por pais, Estado, pela imprensa, por instâncias jurídicas, dentre outras. Assim, os livros de ocorrência são usados também para proteger a escola nessa rede de micropoderes multidirecionais [...] (RATTO, 2007, p. 112).

Isto posto, estabeleceu-se como o recorte temporal desta pesquisa o ano de 1958, quando da inserção da prática do conselho de classe no Brasil até meados da década de 1990, com a intensificação do uso de planilhas computadorizadas para o registro das reuniões. No entanto, cabe salientar que o tempo da escola para adoção, a seu modo, das prescrições oficiais e/ou alteração de suas práticas, tem ritmo e apropriações próprias, diferenciando-se de escola para escola.

Outro ponto a destacar, quanto ao recorte temporal, é o fato de que se trata de uma pesquisa que pode ser alocada dentre as produções nominadas como “história do tempo presente”. Situação que impôs reflexões pautadas na aproximação com autores que problematizam esta temática, ao debaterem sobre os limites, as possibilidades e as especificidades a serem consideradas pelos que optam por investigar a partir de recortes temporais mais aproximados do presente.

Inicialmente, pode-se dizer que as discussões acadêmicas em torno da história do tempo presente são recentes e se apresentam como um campo fértil para o debate historiográfico e, em especial, no âmbito da Nova História Cultural. Debate esse que tem propiciado

[...] a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como recortes inusitados do real, produzidos por questões renovadoras, a descoberta de documentação até então não-visualizada como aproveitável pela História, ou então a revisita de velhas fontes iluminadas por novas perguntas (PESAVENTO, 2005, p. 69).

Dentre as publicações sobre o tema, destaca-se o livro “Questões para a história do presente”, organizado por Agnès Chaveau e Philippe Tétart (1999) do qual participaram diversos historiadores que se dedicaram a pensar a história do tempo presente. Trabalho que pode ser interpretado como indicativo da importância dessa tendência historiográfica para atender às demandas da sociedade diante da complexidade dos acontecimentos do tempo mais recente. Destaca-se, também, o reconhecimento da legitimidade das produções históricas que se ocupam deste tempo, uma vez que se utilizam dos mesmos métodos e fontes empregadas nas pesquisas sobre tempos mais distantes e que, de certa forma, respondem a uma demanda social pela tomada de posição dos historiadores diante dos acontecimentos do seu tempo. No entanto, a complexidade de aspectos que

envolvem este tipo de recorte desafia os historiadores a caracterizar o que se pode chamar de história do tempo presente. Para Jean-Pierre Rioux (1999, p. 39):

[...] não se trata nem do “período” último de um recorte do passado para o uso escolar e universitário, nem de um conceito de substituição por tempos de crise da temporalidade nas nossas sociedades inválidas pelo efêmero, nem mesmo de um paradigma regulado no caos das ciências sociais. Uma história dita do presente participa de fato mais ou menos de todos estes vocábulos.

A caracterização da história do tempo presente enfatiza, portanto, a proximidade entre o sujeito e o objeto. E é justamente essa co-habitação que representa um dos principais pontos de cautela e de crítica em relação à história do tempo presente. Nesse sentido, a provisoriedade da verdade histórica, bem como o peso da subjetividade em relação à objetividade histórica torna-se mais evidente.

O debate ainda está longe de chegar a consensos que delimitem com maior precisão e favoreçam o reconhecimento, ou mesmo alguns consensos quanto à legitimidade da história do tempo presente pelos historiadores. Exemplos dessa preocupação podem ser identificados nas palavras de Jacques Le Goff, quando da criação do *Institut d'Histoire du Temps Présent* (IHTP), ao dizer que “a história do tempo presente é freqüentemente melhor feita por sociólogos, politólogos, alguns grandes jornalistas do que pelos historiadores (CHAVEAU; TÉTART: 1999, p.11). Segundo Muller (2007, p.17), Edward Palmer Thompson também adotou uma posição contrária aos estudos históricos sobre o tempo presente, afirmando que “[...] ao historiador cabia trabalhar o passado; o presente seria pertinente aos estudos da sociologia”. Ou ainda, nas ressalvas que Eric Hobsbawn (1998) fez ao reconhecer que desde a sua adolescência até a atualidade acumulou opiniões e preconceitos sobre a época vivida. Posicionou-se como um contemporâneo dos acontecimentos do breve século XX, na posição de observador participante, recorrendo às suas memórias e às opiniões que acumulou, mas não como um pesquisador. Com esses argumentos justificou porque evitou trabalhar sobre a era posterior a 1914, durante toda a sua carreira de historiador, embora não tenha deixado de escrever sobre ela de forma extracurricular, reafirmando que seus estudos sempre estiveram centrados no século XIX.

Na contra-argumentação dessas ressalvas, Roger Chartier (1996, p. 216) destaca as peculiaridades e as vantagens das quais pode usufruir um pesquisador

do tempo presente em relação a um pesquisador de tempos mais remotos, principalmente, pela proximidade entre sujeito e objeto,

[...] o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e, portanto, partilha com aqueles cuja história ela narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois, o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e de homens e de mulheres que ele descreve. Ao contrário, o historiador dos tempos consumados, para historiador de tempo presente parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e dos atores sociais históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói.

Se de um lado observa-se o reconhecimento da importância das pesquisas voltadas para a história do tempo presente, de outro, revelam-se as fragilidades do historiador perante o inacabado e, conseqüentemente, dos limites que essa condição impõe às suas conclusões. Assim, ficam evidentes tais fragilidades diante de acontecimentos que estão em movimento e que terão desdobramentos impossíveis de serem vislumbrados em suas análises.

Essas reflexões contribuem tanto para qualificar teoricamente um recorte temporal mais próximo, sem perder de vista a ênfase na perspectiva histórica, quanto para avaliar e explicitar os limites e as possibilidades que pesam sobre esta escolha.

Considerando a análise de um período de atas referentes à três décadas (1970-1990), pretendeu-se identificar por meio dessas escrituras as concepções de ensino e de aprendizagem empregadas pelos professores, equipe pedagógica e direção durante a realização das reuniões de conselho de classe e que mereceram ser registradas pela pessoa que secretariou cada sessão. Outro aspecto observado, é o registro de tensões e de práticas corporativas na tomada de decisões pelo colegiado, mais especificamente os casos de divergência entre os professores e ou equipe pedagógica durante as sessões do colegiado.

Partindo do pressuposto que as práticas escolares são naturalizadas na medida em que são incorporadas na rotina da escola e dos professores, entende-se a importância de problematizar, não apenas, o “lugar” do conselho de classe nesse universo, mas também a historicidade da adoção dessa prática entre os fazeres ordinários dos professores e da escola. O conjunto de questionamentos levantados,

a partir do objeto de estudo selecionado tem como interesse a análise de aspectos que auxiliam na compreensão da cultura escolar.

Para tanto, os documentos existentes nos arquivos de instituições escolares foram privilegiados na análise das práticas que envolvem o conselho de classe, em especial, as atas das sessões ordinárias e extraordinárias. Nesse tipo de documento, foi possível identificar a periodicidade com que as reuniões do conselho de classe eram realizadas, os encaminhamentos propostos, às decisões tomadas, os debates travados, as disciplinas que provocavam as maiores discussões, o uso dos critérios definidos na análise do rendimento dos alunos e a (in) definição de critérios para a aprovação ou retenção dos alunos.

Analisar as práticas escolares, numa perspectiva histórica implica buscar apreender indícios dos processos de apropriação e de uso pelos sujeitos que estão expostos a um conjunto de estratégias impostas pelos órgãos normativos e executivos, e que objetivam uma certa racionalidade e controle sobre as escolas e sobre os que ali exercem suas atividades docentes e discentes. Pode-se inferir que as práticas que compõem o universo escolar podem ter origem nos preceitos legais, mas as apropriações e os significados a elas atribuídos são resultantes da interação dos sujeitos que as manipulam nos usos cotidianos.

Como forma de sistematizar as análises dos documentos consultados, em especial, as atas das reuniões de conselho de classe e de reuniões pedagógicas, organizou-se a abordagem a partir de temáticas que permitiram apreender indícios dos significados e usos dessa instância colegiada.

As atas consultadas foram as existentes nas instituições estaduais de ensino que ofertavam o ensino secundário (ginasial e colegial), conforme preceitos da lei n.º 4.024/61 e que, após o processo de readequação passaram a ofertar as séries finais do ensino de 1.º grau (5.ª a 8.ª série) e o ensino de 2.º grau, conforme determinou a lei n.º 5.692/71. Esta opção justifica-se pelo fato de que esses estabelecimentos de ensino já existiam no período em que o conselho de classe começou a ser realizado. Desse modo, poderiam apresentar em seus registros informações sobre a instituição dessa prática ou mesmo de uma prática anterior, diversa ou semelhante ao conselho de classe.

Ao selecionar escolas, criadas num período anterior à lei n.º 5692 de 1971, localizadas em Curitiba, teve-se como objetivo perceber mudanças ou permanências



nas práticas escolares, bem como identificar quando os conselhos de classe começaram a ser realizados.

Como capital do estado, Curitiba é a sede o órgão normativo (Conselho Estadual de Educação) e executivo (Secretaria de Estado da Educação) no âmbito educacional. Não por acaso, a cidade foi pioneira no projeto de implantação da reforma educacional no Paraná, no início dos anos de 1970. Pode-se supor que a proximidade física favoreceria um controle maior dessas instâncias em relação às escolas de Curitiba, de modo que as orientações legais fossem implementadas, ou seja, colocadas em prática. Por outro lado, podemos inferir que essa possibilidade maior de controle levaria as escolas a recorrerem as táticas para movimentarem-se no terreno que lhes era imposto (CERTEAU, 1994).

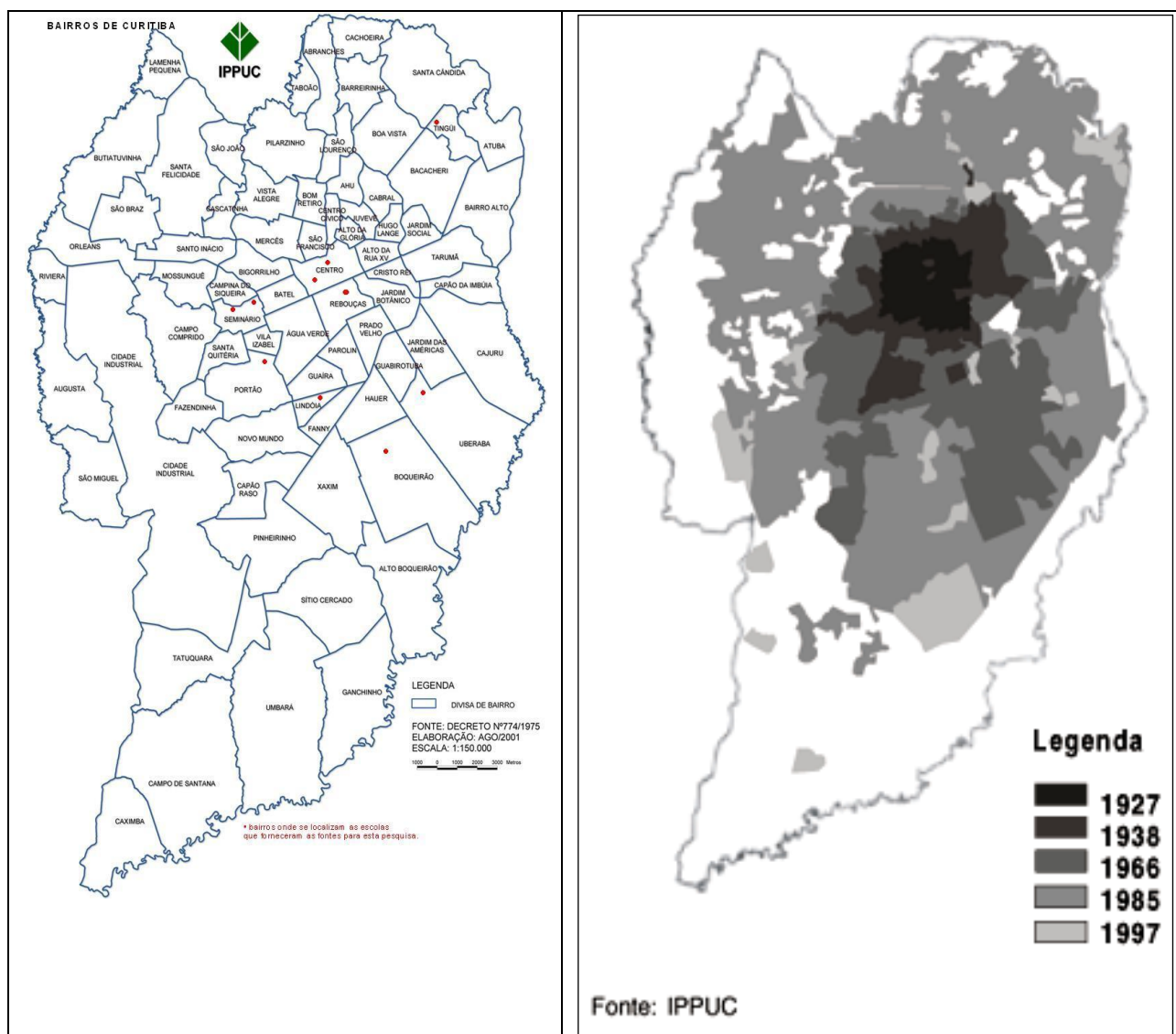
De um total de 18 (dezoito) colégios estaduais existentes naquela época, em Curitiba, 6 (seis) foram extintos<sup>2</sup> e apenas a documentação comprobatória da vida escolar de professores e alunos foi preservada e está sob a guarda de outro estabelecimento de ensino, conforme determinação da SEED – Secretaria de Estado da Educação. Em 2 (dois) colégios<sup>3</sup> não foi possível localizar atas de conselho de classe referentes ao período privilegiado nesta pesquisa e em 1 (um)<sup>4</sup> não tivemos acesso aos arquivos devido às obras de reforma. Sendo assim, consultou-se as atas existentes nos arquivos de 09 (nove) colégios. Os documentos sobre conselho de classe identificados no acervo dessas escolas, constitui a massa documental principal analisada nesta pesquisa. A localização dessas escolas estaduais, em Curitiba, pode ser problematizada a partir da Figura 1 e da Figura 2, a seguir:

---

<sup>2</sup> Colégio Estadual América, Colégio Estadual Americano, Colégio Estadual Cristo Rei, Colégio Comercial Estadual da Barreirinha, Colégio Estadual General Moreira Couto e Colégio Estadual Manoel dos Santos Lima.

<sup>3</sup> Colégio Estadual Victor Ferreira do Amaral e Colégio da Polícia Militar do Paraná.

<sup>4</sup> Colégio Estadual Pedro Macedo.



**FIGURA 1 - BAIRROS DE CURITIBA. LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ONDE FORAM LEVANTADAS AS FONTES DE PESQUISA.** Fonte: IPPUC

**FIGURA 2 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA (1927-1997).** Fonte: Souza, 2001.

Pelo que se pode observar, as escolas, que ofertavam o ensino secundário, localizavam-se, principalmente, nas regiões mais populosas da cidade de Curitiba. Segundo Ana Maria Hladczuk *et al.* (2000), desde o início dos anos de 1950, uma das preocupações da administração local era o aumento populacional, que teve como uma de suas principais consequências a ocupação desordenada e surgimento das primeiras favelas na capital. O enfrentamento dessa nova realidade deu origem à Comissão de Planejamento Interdisciplinar de Curitiba, criada em 1960, com o objetivo de controlar a dinâmica de ocupação dos espaços urbanos da cidade. Além disso, foi elaborado um novo plano diretor para Curitiba, reajustando o Plano

Agache<sup>5</sup> (1953) às necessidades do novo tempo, pois o aumento populacional demandava não só a constante oferta de moradias, mas também investimentos públicos que atendessem demandas sociais como educação, saúde, transporte, etc.

Convém lembrar que desde os anos de 1950,

[...] o Paraná sofreu uma das mais drásticas transformações: urbanizou-se rápida e intensamente. Esse processo, que se generaliza pelo planeta, traz em si benefícios e constrangimentos, avanços e precarizações, afetando pessoas, ambiente e estruturas de poder. Quando se fala no vertiginoso crescimento da urbanização, imediatamente se deve ter claro que esse percurso, da maior incidência da proporção populacional do rural para o urbano, implica não só a dinâmica de organização do espaço e de gestão das cidades – que se adensam e que passam a receber novas, volumosas e distintas demandas – como as condições de vida dos habitantes das cidades. Para estes, os hábitos são sumariamente alterados, muitos dos vínculos relacionais rompidos e os laços de identidade dilacerados, seja pela mudança física de lugar – do rural para o urbano, no caso daqueles que chegam às cidades –, seja pelas alterações provocadas para aqueles, já citadinos, que se vêem diante de um avizinhamento vertiginoso. A cidade e a memória, na volúpia da adaptação para novos usos e funções, tornam-se objetos de movimentos efêmeros e transformadores (MOURA, 2004, p. 34).

---

<sup>5</sup> Alfred Agache elaborou o primeiro plano diretor de Curitiba em 1942. “Pensava-se a cidade como um conjunto arquitetônico que deveria atender a um certo número de funções essenciais como trabalho, habitação e circulação. Caberia ao urbanista dividir a cidade em áreas ou regiões funcionais, nas quais esses espaços se especializariam em alguma das funções citadas. Em seguida, deveria ser repensada a ligação entre esses setores, estabelecendo traçados para a implantação das vias expressas. [...] As obras propostas por Agache só foram implantadas muito parcialmente. Assim o plano começou a ficar rapidamente obsoleto [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 74).

O levantamento realizado, por Nadia G. Gonçalves & Sandro A. Gonçalves<sup>6</sup> (2008), apresenta dados quantitativos da transição rural-urbana que ocorreu no Paraná entre os anos de 1940 a 1970. Essa síntese favorece a compreensão desse movimento populacional, a partir do qual elaboramos o Gráfico 1.

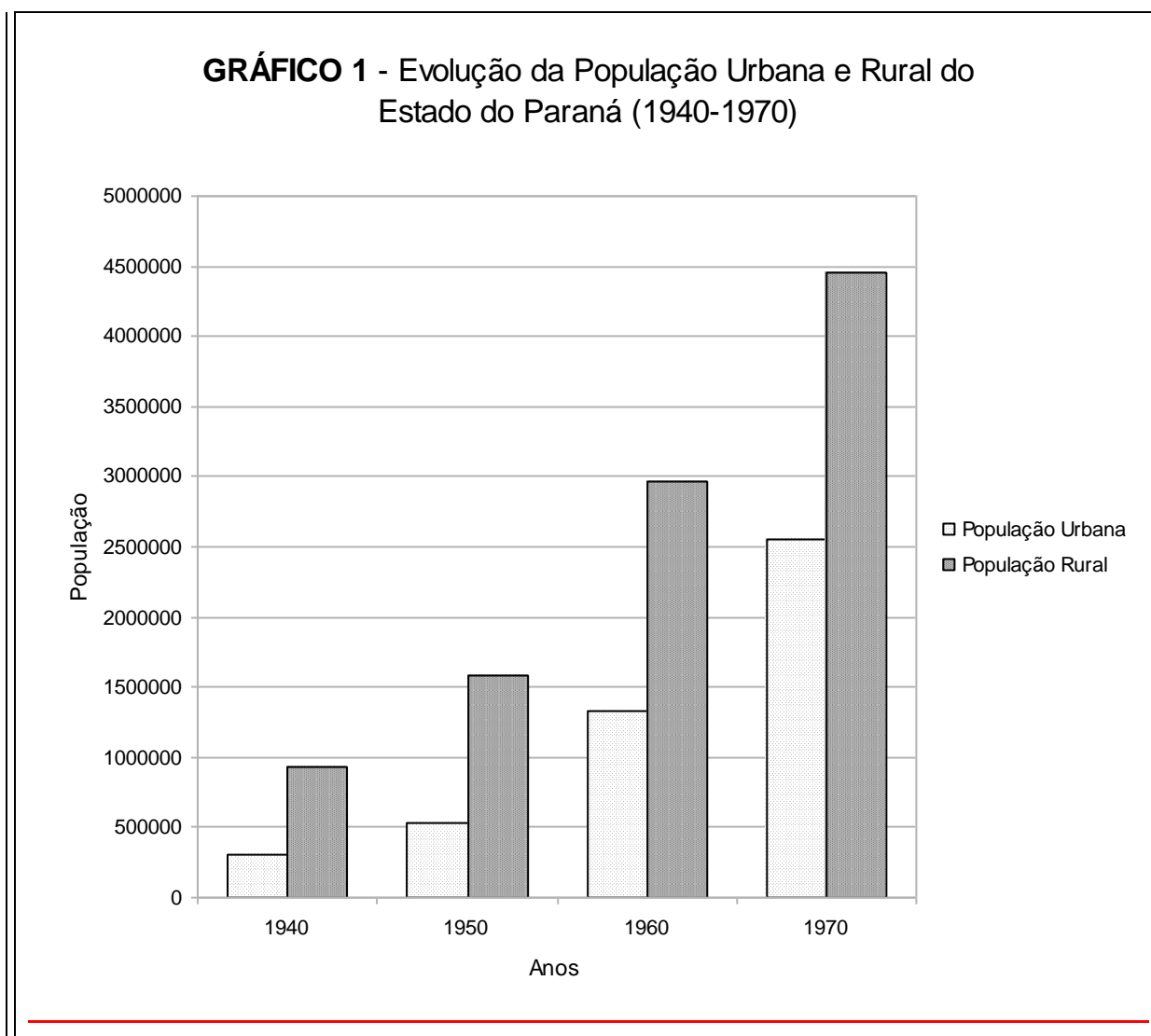


GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA E RURAL

FONTE: Gonçalves & Gonçalves (2008, p. 153). Elaborado pela Autora (2011).

<sup>6</sup> TABELA - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO URBANA E RURAL DO ESTADO DO PARANÁ (1940-1970)

Ano	População total	População urbana	População rural
1940	1.236.276	302.272 - 24,45%	934.004 - 75,55%
1950	2.115.247	1.587.259 - 25,00%	528.288 - 75,00%
1960	4.296.375	1.327.982 - 30,90%	2.968.393 - 69,10%
1970	6.997.682	2.546.899 - 36,40%	4.450.783 - 63,60%

FONTE: Gonçalves & Gonçalves (2008, p. 153).

Num contexto ainda marcado pelo desenvolvimentismo<sup>7</sup>, em âmbito nacional, o governo do Paraná identifica na educação um dos pilares para o desenvolvimento do Estado, baseado nos seguintes argumentos:

1) considerando-se que também há justificativas do processo modernizador, visando a assegurar o bem-estar social, a expansão do acesso à escola passa a ser parte do processo de desenvolvimento do Estado; e 2) essa expansão é necessária para a formação de mão-de-obra mais qualificada para o cenário econômico industrializado que se busca construir. Para tanto, é ressaltada a necessidade de expansão do sistema de ensino, em todos os níveis (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 161).

Nessa pesquisa privilegiou-se o nível secundário. Convém destacar que o ensino secundário é tomado neste trabalho como aquele posterior ao ensino primário. Como esse nível de escolarização passou por alterações, tanto de organização, quanto de nomenclatura ao longo do século XX, tornou-se necessário explicitar, a partir da legislação, essas mudanças, conforme o Quadro 1:

---

<sup>7</sup> Desde o Estado Novo, a política brasileira se caracterizava pelo populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo. O populismo era adotado como instrumento de controle e mobilização das massas em proveito das classes dominantes. O nacionalismo surgiu entre os grupos políticos, tecnocratas e militares, que buscavam uma estratégia estatal capaz de enfrentar os problemas do desenvolvimento crônico do Brasil (CUNHA, 1985). A ideologia do nacional-desenvolvimentismo teve como lócus privilegiado de discussão e desenvolvimento o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, que foi criado em 1955, no governo interino de Café Filho. No governo de Juscelino Kubitschek o ISEB passou a ser peça essencial da nova administração, com a atribuição de formar uma mentalidade nacional para o desenvolvimento. Na pós-segunda guerra mundial, a reconstrução dos países diretamente envolvidos no conflito, gerou uma fase de crescimento da economia mundial, a denominada “era de ouro”, na qual se deu o estabelecimento do “Estado do Bem Estar Social” nos países centrais. Após a fase de reconstrução, ocorreu um período de ampla internacionalização do capital (NASCIMENTO, 2006, s./p.).

LEGISLAÇÃO	ENSINO SECUNDÁRIO/ENSINO MÉDIO/2.º GRAU/ENSINO MÉDIO
Reforma educacional Francisco Campos. Decreto 19.890/1931	O ensino secundário foi dividido em 2 cursos: - o fundamental de 5 anos e o complementar de 2 anos. O primeiro ciclo ou ensino fundamental era voltado para uma formação básica iniciada pelo curso primário. - o segundo ciclo ou curso complementar foi reservada a função propedêutica, tradicionalmente reservada ao ensino secundário. Destinado à preparação dos alunos nas disciplinas indispensáveis para a realização de estudos no curso superior.
Lei orgânica do ensino secundário. Decreto-lei n.º 4.244/1942	O ensino secundário será ministrado em dois ciclos: - O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial (4 anos). - O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico (duração de 3 anos). - No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961	O ensino médio dividido em duas etapas: - ginásial com quatro séries consecutivas (da 1.ª a 4.ª). - colegial (da 1.ª a 3.ª). - Ambos poderiam ser oferecidos em duas modalidades: técnica e de formação de professores. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024/61).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/1971	O ensino de 1.º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. O ensino de 1.º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. O ensino de 2.º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação. - carga horária 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente. - os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2.º grau.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996	Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

QUADRO 1 - ENSINO SECUNDÁRIO: LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO (1930 – 1990)

FONTE: BRASIL. **Ensino Secundário**: Legislação e Organização. Disponível em: <[www.soleis.com.br](http://www.soleis.com.br)>. Acesso em: 20/5/2010. Elaborado pela Autora (2011).

As alterações na nomenclatura (secundário, médio, 1.º e 2.º grau, ensino médio) e também na organização formal do ensino secundário, apresentadas no Quadro 1, foram constantemente retomadas durante o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente porque a implantação de uma nova forma de organização e a cessação do modelo anterior se deram gradativamente nas escolas onde já

havia oferta do ensino secundário. Isso fez com que uma mesma escola tivesse, em determinados momentos, duas formas de organização concomitantes, condição que exigiu constante retorno à legislação para verificar se a utilização de formas diferentes de registro e de procedimentos, empregados pela escola, estavam ou não relacionados a essas alterações.

Quanto aos tipos de fonte privilegiados nesta pesquisa, tomou-se como referência as observações de Margarida Louro Felgueiras (2005), ao constar que:

Nos arquivos escolares existem documentos, geralmente em suporte de papel, organizados em livros, dossiers e avulsos que contêm as informações internas produzidas pelos actores educativos e pela própria instituição, no âmbito das suas actividades e a um ritmo que podemos considerar quase quotidiano.

As instituições escolares têm-se vindo a afirmar como microcosmos, com formas e modos específicos de organização e funcionamento. As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e de pessoas a ela ligadas) na multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção dessa memória escolar e da sua identidade histórica (MOGARRO<sup>8</sup>, 2001, *apud* FELGUEIRAS, 2005, p. 104).

A relevância do arquivo escolar para as investigações, que tem como foco a cultura escolar, é reconhecida pela pesquisadora, que destaca as suas particularidades:

Constituído fundamentalmente por documentos escritos, o arquivo ocupa um lugar central que decorre da directa relação da escola com o universo da cultura escrita. A escrita tem, ela própria, uma posição de centralidade no quotidiano escolar (na gestão administrativa, nas relações pedagógicas, na construção de saberes, nas relações sociais), estando presente em toda a vida da instituição. É essa íntima relação que o arquivo reflecte, na materialidade dos seus documentos e de forma mais consistente e lógica que os outros espólios, compreendendo-se assim um lugar central que ocupa na vida da escola (FELGUEIRAS, 2005, p. 105-106).

As atas podem ser descritas como registros de reuniões promovidas por determinada instituição, órgão ou grupo de pessoas, com o objetivo de formalizar a sua realização, bem como preservar, por meio da escrita, os motivos que a justificam, as discussões ali realizadas e as decisões consensuadas pelos

---

<sup>8</sup> MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP: Autores Associados, n. 1, p. 75-100, jul./dez. 2001.

participantes. Podem servir, também, como fonte de informação para os interessados no assunto, mas ausentes da reunião, devido à sistematização formal das discussões realizadas e das decisões tomadas. Especificamente, as atas produzidas no universo escolar desempenham a função de registrar as reuniões entre direção, professores e equipe pedagógica, escola e demais órgãos do sistema de ensino; equipe pedagógica e alunos; equipe pedagógica e pais ou responsáveis pelos alunos.

É preciso reconhecer, no entanto, as limitações desse tipo de fonte. De modo geral, as atas têm a função de registrar, formalmente, as proposições e as decisões tomadas diante de uma determinada situação. Ou seja, a ata é um documento manualmente escrito de forma simultânea (na maioria das vezes) ou posteriormente à realização da reunião. Os registros resultam da interpretação de um sujeito sobre o coletivo. São marcados, portanto, pelas impressões do sujeito redator que ouve, que escreve, que participa, que interrompe e retoma a escrita e, a seu modo, deixa no papel as suas impressões sobre o ocorrido. Mesmo levando em consideração a caracterização e as limitações desse tipo de documento como fonte, as atas permitiram apreender indícios de práticas, a partir das quais procurei analisar o conselho de classe.

Na perspectiva de identificar esse tipo de fonte, consultou-se os arquivos das escolas. Concorde-se com José Gonçalves Gondra e Carlos Eduardo Vieira (2005, p. 33), quando afirmam que

[...] o gesto típico e necessário de o historiador ir aos arquivos é acompanhado de dois tipos de dificuldades: as de ordem mais geral, que afetam a existência das instituições-memória da sociedade e as de ordem específica, que têm haver com a lógica das instituições que os guardam.

Sob esse aspecto, o trabalho de identificação das fontes foi moroso, tanto para a localização dos livros-ata de registro, como também para a seleção de atas que pudessem vir a ser objeto de análise. Identificou-se, em muitas ocasiões, que os registros limitaram-se a relacionar, a partir de cada turno e período, o nome e/ou o número dos alunos e a sua condição de aprovado ou reprovado. Em muitos livros-ata não foi lavrado o termo de abertura, permitindo, assim, que um mesmo livro tivesse registros de assuntos diversos. Condição que impôs folhear e ler um grande número de escrituras que não correspondiam ao objeto de estudos privilegiados



nesta pesquisa. Outro complicador, no levantamento dos registros, foi o estado de conservação de muitos livros-ata devido ao excesso de umidade existente nos arquivos, a presença de traças e o excesso de poeira no local onde são armazenados esse tipo de documento. Fatores que comprometeram a leitura de alguns registros. A adoção de procedimentos diversos na escritura das reuniões de conselho de classe também dificultaram, em muitos casos, a análise do conjunto de registros. Além disso, muitos livros de registros foram descartados em momentos de reforma da estrutura física, de transferência do local de funcionamento, de mudança de diretor da escola ou mesmo da falta de organização do denominado arquivo morto, o que comprometeu, por exemplo, a preservação sequencial dos registros. Diante desse quadro, confirmou-se as observações de Rosa Fátima de Souza (2001, p. 77):

[...] a respeito das condições de preservação dos documentos ao constatar que a memória pedagógica das instituições escolares tem se apresentado como: [...] documentação fragmentada, diacrônica e dispersa [...] alguns poucos vestígios do itinerário da vida das escolas públicas conservados em precárias condições e salvaguardados pelo benefício da vontade de alguns, [...] dificultando, dessa forma, investigações sobre a ação dos atores e as práticas de ensino.

Apesar desses entraves, teve-se acesso a um conjunto significativo de atas que, ora indicam o esforço dos sujeitos escolares em adotar novos encaminhamentos nas reuniões do conselho de classe, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, ora revelam apenas o cumprimento de uma formalidade, diante de um número cada vez mais ampliado de alunos. Revelam, também, a adoção de táticas que permitiam ao grupo de professores utilizar este tempo/espço de reunião do coletivo para discutir e propor soluções para problemas que comprometiam o andamento das atividades escolares.

A opção pelo uso de atas como fonte se justifica, também, pela análise de um conjunto significativo de trabalhos realizados por diversos pesquisadores sobre o tema, discutidos no primeiro capítulo. De forma geral, os seus autores utilizaram outros tipos de documentos (entrevistas, legislação, registro de observações, análise de fichas de registro individual do aluno, material produzido pela equipe pedagógica) que não só contribuíram para uma melhor análise do conselho de classe, bem como qualificaram a opção de priorizar, nesta pesquisa, as atas como fonte de investigação.

Dessa forma, pretendeu-se apreender aspectos relativos aos significados atribuídos pelos sujeitos escolares as determinações oficiais<sup>9</sup> relativas à avaliação e, mais diretamente, ao conselho de classe, compreendendo os anos de 1970 a 1990. Visou-se, ainda, a partir das fontes levantadas em diversas escolas, apreender indícios sobre a prática do conselho de classe, focando-se critérios de avaliação, justificativas para aprovação ou reprovação e uso de legislação e do regimento escolar na tomada de decisões pelo colegiado, no período compreendido entre os anos de 1970 e 1990.

A diversidade de atas de conselhos de classe, consultadas durante o levantamento de fontes, indicou a necessidade de adotar procedimentos que favorecessem tanto a sistematização quanto a análise dos registros. Considerando que as práticas adotadas nos conselhos de classe têm uma orientação legal comum, é necessário reconhecer, também, que apesar da diversidade de usos do conselho de classe, as maneiras de fazer têm um número limitado de possibilidades de imprevisto, pois correspondem “[...] a uma lógica dos jogos de ações relativos a tipos de circunstâncias. Tal lógica tem como pressuposto a não-autonomia no campo de ação” (CERTEAU, 1994, p. 83). Constituem aquilo que pode ser denominado de permanências.

Tomando como referência as atas de reuniões dos conselhos de classe, buscou-se apreender indicativos de práticas que revelassem as formas de apropriação dos preceitos legais, partindo do período de implantação da reforma educacional, promovida pelo governo do regime militar no Brasil, a partir dos anos de 1970. Esse período coincide com a introdução da prática dos conselhos de classe nas escolas até um período de sua incorporação ao cotidiano escolar nos anos de 1980.

Para Certeau (2011, p. 31), “[...] cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente”. Na compreensão de Maraschin e Tiltoni (2002, p. 150):

O cotidiano se institui como objeto nos estudos do campo social em contraposição às análises pautadas na estrutura e nos indicadores socioeconômicos [...] buscam visibilizar modos de viver produtores da vida

---

<sup>9</sup> Parecer 102/72 do Conselho Federal de Educação. Deliberações: 035/76, 027/85, 004/88, 12/88, 006/92, 007/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Instruções 06/88, 03/90, 06/92, 03/98, expedidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Resolução 5.206/93. Ofício 24/90 da SEED. Parecer conjunto 001/04 da SEED.

social. Ao se analisar os modos de viver de um coletivo, faz-se uma crítica à perspectiva estruturalista da análise do social, já que essa última entende ser possível compreender a sociedade e seus sujeitos principalmente através de indicadores econômicos.

A legislação, também, configura entre os documentos que auxiliam na compreensão do objeto de estudo, uma vez que podem revelar significados historicamente produzidos a respeito do conselho de classe pelo órgão normativo e pelo órgão executivo, como estratégia para determinar os procedimentos a serem adotados pelas escolas que formam o sistema estadual de ensino.

Faria Filho (1998), referindo-se às várias dimensões da lei e de seus usos nas pesquisas em história da educação, coloca-se em oposição às concepções mecanicistas que compreendem a legislação como uma via de mão única, que emanam apenas o interesse da classe dominante. O autor propõe um movimento que permite compreender a legislação como fonte e como objeto de investigação. Assim, a legislação, tomada como *corpus* documental deve ser vista em suas múltiplas dimensões. Segundo o autor, isso permitiria um triplo movimento:

[...] uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes; em seguida, creio que permitiria surpreender a legislação naquilo que, me parece, ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e, finalmente, abriria mais uma possibilidade de interrelacionar ao campo educativo, várias dimensões do pedagógico, às quais atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até a sala de aula (FARIA FILHO, 1998, p. 98-99).

A incursão por esse conjunto de fontes visa indagar os processos que corroboraram para que o conselho de classe se tornasse uma prática normatizada em meio ao processo de implementação da Lei n.º 5692/71 nas escolas. Cumpre lembrar que a reforma educacional, promovida a partir dessa lei, partiu “de um lugar de poder”, foi sancionada pelo presidente da república e pelo ministro da educação. Foi acompanhada também pelos “lugares teóricos”, entendidos como o conjunto de documentos oficiais, através dos quais se criavam condições para articular um conjunto de “lugares físicos”, que podem ser reconhecidos como todo o sistema de ensino (criação dos conselhos estaduais de educação, centros de reciclagem de

professores, complexos escolares). Ao combinar esses [...] “lugares<sup>10</sup>” (CERTEAU, 1994) que envolviam a elaboração e publicação de normas, cursos de reciclagem para dirigentes, professores e a preparação de um corpo técnico para conduzir a adequação legal dos estabelecimentos de ensino às normas, o governo militar buscou assegurar a sua implantação. Conforme Gonçalves & Gonçalves (2008, p. 163), “[...] a reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, a partir da Lei 5.692/71, é abordada em todas as mensagens [governamentais], a partir de 1972”. Os autores citam como exemplo, parte do discurso do então governador do Estado, Pedro V. Parigot de Souza, à Assembleia Legislativa:

No setor da educação e cultura, o ano de 1971 caracterizou-se pelas providências iniciais para compatibilizar o funcionamento da rede estadual de ensino à filosofia e aos mandamentos da Lei Federal n.º 5.692, [...] que estabeleceu novas normas e diretrizes para a educação nacional. Foi instituído um Grupo de Desenvolvimento e Educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970) Assessoria e Planejamento – GAP, na Secretaria de Educação e Cultura, com a finalidade de planejar e implantar a reforma do ensino no 1.º e 2.º graus, nos moldes previstos pela nova legislação federal. Do trabalho do GAP resultou um Planejamento Prévio, documento aprovado, com recomendações, pelo Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 1972, p. 61).

Isso não quer dizer que se minimizou o distanciamento entre o discurso e a prática, ou que não se relativizou o poder das determinações oficiais. Ou seja, entende-se que todo o aparato estatal não é sinônimo de implantação da reforma nos moldes estabelecidos pelas instâncias superiores.

Como suporte teórico para a análise dos diferentes usos que os sujeitos escolares atribuem ao determinado pelas instâncias oficiais e que o conselho de classe é uma prática historicamente instituída que passou a integrar o conjunto de atividades realizadas na escola, como parte dos fazeres ordinários, as contribuições de Michel de Certeau (1994) são essenciais.

---

<sup>10</sup> O suporte teórico elaborado foi a base dos cursos de reciclagem. Constituído de decretos, deliberações, resoluções, a Lei n.º 5.692/71 e o Plano Estadual de Educação 1973-1976, por meio do qual o governo estabeleceu diretrizes para a implantação da lei no Paraná. Em 1971, a Secretaria da Educação organizou o “Grupo Especial de Trabalho para a Reforma do Ensino em Curitiba” (Getrec), que atuava no CEE e na SE. Esse corpo técnico tinha como uma de suas tarefas “a conscientização dos professores no que se refere à reforma do ensino” (MARTINS, 2002, p. 18). Também fazia parte da estratégia do governo estadual a institucionalização de um lugar físico para a formação em serviço, o Centro de Treinamento do Magistério Primário – Cetepar, concebido para viabilizar a implantação da reforma educacional no Paraná. Este centro “iniciou as suas atividades em 1973, quando a Reforma já estava sendo implementada, a partir de um planejamento organizado e estruturado para a expansão. Este órgão passou a encampar todo o processo de implantação da Reforma [...]” (SOUZA, 2002, p. 90).

Na obra “A invenção do cotidiano”, o autor propõe reflexões a partir da análise das práticas do homem ordinário, com o objetivo de identificar as microrresistências presentes no fazer cotidiano, voltando a sua atenção para a busca da liberdade exercida pelos homens comuns, que se manifestam por meio de práticas não conformistas. Tais práticas podem, segundo o autor, estar reduzidas ao silêncio, mas de uma ou de outra forma, geram movimento e modificam ou desviam a verdade que se pretende impor. Desse modo, Certeau (1994) busca apreender a liberdade gazeteira, presente nas práticas. Por meio delas, o historiador francês visa perceber as microdiferenças, as microrresistências imperceptíveis a outros teóricos que, segundo a crítica expressa por ele, só veem obediência e uniformização.

Ao defender a análise das práticas dos homens ordinários, o referido autor demonstra confiança na inteligência e na inventividade do mais fraco. Reafirma essa posição, destacando que “[...] sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas” (CERTEAU, 1994, p. 19). Ou seja, valoriza a extrema mobilidade tática do mais fraco, uma vez que é móvel e que, portanto, pode ser desarmada diante das estratégias do forte.

Para a análise do processo histórico de criação dos conselhos de classe no âmbito dos órgãos oficiais e de sua apropriação nas escolas, utilizou-se, nesta pesquisa, os conceitos de estratégia, de tática e de maneiras de fazer.

[As] maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural [...] proliferam no meio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano (CERTEAU, 1994, p. 41).

#### A estratégia, entendida como

[...] o cálculo das relações de forças que torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder é isolável em um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU, 1994, p. 46).

Ao recorrer a esses conceitos, objetivou-se apreender o movimento, provocado pelas práticas dos sujeitos escolares nos conselhos de classe, ora se aproximando das orientações oficiais, ora atribuindo outros sentidos para essa

instância colegiada. Colabora, nesse sentido, o conceito de representação elaborado por Chartier (1990). As representações entendidas como discursos que apreendem e estruturam o mundo e, por meio das quais, é possível compreender as relações entre os discursos e as práticas. Ou seja, as representações são práticas culturais, estratégias de pensar a realidade e construí-las. Caracterizam-se tanto pela sua historicidade, quanto pelas disputas entre diferentes grupos que compõem o universo escolar.

Desse ponto de vista, busca-se, então, “[...] perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar [...], [analisando em que medida] a escola [pode ser vista] como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 5).

Nesse sentido, André Chervel (1990) e Jean Claude Forquin (1993) problematizam as especificidades da cultura escolar. Chervel, ao analisar a originalidade das disciplinas escolares, indica aspectos que permitem rever a imagem da escola como mero “receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade”. Segundo este:

[...] o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado [...] que desempenha um [duplo] papel [...]: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Referindo-se à especificidade e seletividade da cultura escolar, Forquin (1993) diz que apesar de se enfatizar o papel da educação, como conservadora e transmissora da cultura se faz necessário observar que toda forma de educação e, em especial, a educação escolar, supõe

[...] uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Essa dupla exigência [...] faz com que não se possa apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura (FORQUIN, 1993, p. 14).

Margarida Louro Felgueiras (2005, p. 105) também discute a importância de se compreender a especificidade da cultura escolar:

Constituída por um conjunto de teorias, idéias e princípios, normas, regras, rituais, rotinas, hábitos e práticas, a cultura escolar remete-nos também para as formas de fazer e de pensar, para os comportamentos sedimentados ao longo do tempo e que se apresentam como tradições, regularidades e regras, mais subentendidas que expressas, as quais são compartilhadas pelos actores educativos no seio das instituições.

Partindo dessas reflexões a respeito da cultura escolar, esta pesquisa tem como foco a análise dos registros dos conselhos de classe, como forma de apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos da escola aos rituais, as rotinas e práticas que configuram essa instância colegiada no universo escolar. Se por um lado, os registros de ata dos exames, dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas referem-se a momentos pontuais, realizados no final do ano letivo, a cada bimestre ou determinado período, por outro lado, constituem-se em situações privilegiadas para a pesquisa, pois possibilitam analisar indícios dos modos pelos quais os professores ou colegiado dos professores pensavam a escola, os alunos e as suas práticas.

No entanto, conforme adverte Dominique Julia (1993, p. 4), reconstruir a história das práticas culturais é uma tarefa difícil “[...] porque ela não deixa pistas: o que é evidente em um momento dado, há necessidade de ser dito ou escrito?”. Esse questionamento nos possibilitou reconhecer os limites desta pesquisa, bem como nos desafiou a problematizar as fontes e a tentar encontrar indícios dessas práticas em outros documentos produzidos pela escola e para a escola.

Nesse sentido, a diversificação dos locais de investigação e a diversidade de fontes foram importantes para a constituição do *corpus* documental. Durante essa fase da pesquisa, fez-se necessário contar com a compreensão de diretores, pedagogos e secretários das escolas, não só para a autorização de acesso aos arquivos, mas também para a localização dos documentos que poderiam ser utilizados como fonte. Registros ameaçados, tanto pelo risco de descarte ou mesmo de extravio na própria instituição, quanto pelas condições do local destinado à guarda da documentação.

Apesar dessas dificuldades, foram consultadas atas de conselho de classe dos seguintes estabelecimentos de ensino da cidade de Curitiba: Colégio Estadual Nilson Ribas; Colégio Estadual Lamenha Lins; Colégio Estadual do Paraná; Colégio Estadual Francisco de Azevedo; Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa; Escola

Estadual Professor Elysio Viana; Colégio Estadual Pio Lanteri; Instituto Politécnico Estadual; Colégio Estadual Tiradentes; Colégio Estadual Arthur Ribeiro de Macedo.

Do conjunto de atas localizadas nessas escolas, foram selecionadas aquelas que de alguma forma pudessem subsidiar a análise histórica das reuniões dos conselhos de classe ali realizadas. O quantitativo de atas, do tipo de reunião e do período investigado, está sistematizado no Quadro 2.



INSTITUIÇÃO	PERÍODO	N.º DE ATAS	TIPOS DE REUNIÕES DO COLEGIADO
Colégio Estadual Nilson Baptista Ribas	1992 A 1996.	42	- Revalidação de estudos (3) - Revisão de provas (3) - Regularização da vida escolar (4) - Conselho de classe (32)
Colégio Estadual Lamenha Lins	1974 a 1976; 1985 a1998.	51	- Conselho de classe especial (7) - Conselho de classe (42) - Ata de exame especial (1) - Revalidação de estudos (1)
Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa	1980 a 1991; 1994; 1996 a 1999.	64	- Revisão de prova (1) - Conselho de classe (63)
Escola Tiradentes	1973 a 1985.	75	- Reuniões pedagógicas (10) - Conselho de classe (65)
Colégio Estadual Pio Lanteri	1993 a1996.	32	- Atas de conselhos de classe (26) - Reuniões pedagógicas (6)
Col. Arthur Ribeiro de Macedo	1970 a 1975; 1982 a 1985; 1990; 1995 a 1996.	51	- Atas de exames (26) - Conselho de classe (19) - Reunião pedagógica (6)
Complexo do Colégio Estadual do Paraná	1972 a 1974.	94	- Reunião CEP e unidades (13) - Reunião para discutir problemas da reforma (1) - Reunião comissão de planejamento (26) - Conselho de classe (16)
Instituto Politécnico Estadual	1990; 1993; 1995; 1997.	14	- Reunião de professores (1) - Reunião pedagógica (1) - Reunião da Área de Língua Portuguesa (2) - Conselho de classe (10)
Escola Estadual Professor Elysio Vianna	1983 a 1992 1984; 1996.	22	- Reunião conselho de classe (19) - Reunião pedagógica (3)
TOTAL: 9 escolas	25 anos	445 atas	

QUADRO 2 - SÍNTESE QUANTITATIVA DE ATAS DE CONSELHOS DE CLASSE E DE REUNIÕES SELECIONADAS DURANTE PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE FONTES

FONTE: Atas localizadas nos arquivos das escolas citadas na Coluna 1. Levantamento realizado durante o período de 2008, 2009 e 2010. Elaboração da Autora (2011).

Conforme o Quadro 2, o recorte espacial desta pesquisa compreende um conjunto de estabelecimentos de ensino de Curitiba selecionados a partir de uma listagem, fornecida pela SEED/PR, em que consta o rol de escolas estaduais criadas num período anterior a 1971, e que ofertavam o ensino secundário (ginasial e colegial), entendido como a fase da escolarização posterior ao ensino primário. Em tais escolas foi possível identificar a existência de documentos que pudessem ser utilizados como fonte de investigação para esta pesquisa. No entanto, muitas das

escolas não funcionam mais; outras não preservaram registros que interessam a esta pesquisa, ou ainda não foi possível localizar onde foram guardados os documentos que poderiam servir de fonte<sup>11</sup>.

Para compreender melhor a introdução da prática do conselho de classe no Brasil, foram feitos contatos com escolas pioneiras na implantação experimental dos conselhos de classe, conforme indicações de Rocha (1982), tendo em vista a possibilidade de identificação de documentos a respeito dessa experiência. Apesar do empenho das direções do Colégio Santa Cruz (SP) e do Centro Educacional de Niterói (RJ), não foram encontrados documentos que contribuíssem para a análise dessa experiência pedagógica em sua fase inicial.

Em contato com Any Dutra Rocha, teve-se o privilégio de conversar sobre todas as etapas do processo de pesquisa desenvolvido pela professora, que gentilmente cedeu boa parte dos documentos que levantou durante a elaboração da sua tese e que deu origem ao livro “Conselho de classe: burocratização ou participação” (1986). Obra citada em todos os trabalhos consultados sobre o tema e utilizada como referência em cursos de graduação e de formação continuada.

A partir do levantamento de documentos, passou-se para o exercício minucioso de análise, buscando aproximar este trabalho das tendências de investigação na área da História da Educação. Conforme Vidal e Faria Filho (2005), há um crescente fortalecimento e ampliação do volume de trabalhos que se ocupam das *culturas escolares*. O conceito de culturas escolares permite discernir

[...] a riqueza, a pluralidade das culturas escolares, que são justamente os sentidos e os significados experienciados e compartilhados. Estudos nessa perspectiva têm permitido “desnaturalizar a instituição escolar, historicizando a própria instituição escolar e discutindo de forma articulada os tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos [...]” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 118).

Isto pode ser atribuído, dentre outros fatores, à diversificação de fontes de pesquisa, mesmo que ainda persista o uso tradicional de fontes como legislação e relatórios oficiais, nas investigações da área. Apesar das tentativas de romper com esta tradição, não foi possível identificar uma grande variedade de documentos além

---

<sup>11</sup> Pode-se citar como exemplo o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto devido às condições em que se encontra o arquivo da escola; o Colégio Estadual Professor Pedro Macedo, onde o arquivo está inacessível devido à realização de obras de recuperação e ampliação do prédio; e o Colégio da Polícia Militar, onde localizamos apenas atas mais recentes, inviabilizando a pesquisa na instituição.

da legislação federal e estadual, as atas de reuniões pedagógicas e de conselhos de classe, do material utilizado em cursos de reciclagem por professores e funcionários e dos regimentos escolares que pudessem contribuir para a análise do objeto de estudo dessa pesquisa.

Sobre o “estado da arte”, recorreu-se a publicações de artigos, livros, dissertações e teses que abordaram o conselho de classe, objetivando reconhecer os percursos investigativos realizados, bem como as lacunas que poderiam vir a ser problematizadas nessa pesquisa.

Foram realizadas buscas e selecionados referenciais sobre o tema no acervo da Biblioteca Pública do Paraná, na Biblioteca do Instituto de Educação, na Biblioteca da Universidade de São Paulo, na Biblioteca da Universidade Federal do Paraná e nos ambientes virtuais. Consultou-se, também, várias publicações de congressos educacionais em que o tema privilegiado foi o papel do supervisor e/ou do orientador educacional, vários números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Os documentos legais foram acessados na Secretaria de Estado da Educação, no Conselho Estadual de Educação onde consultou-se criterias e documentas de diversos períodos. Estas investidas pela diversidade de fontes e publicações objetivaram a construção de uma abordagem multifacetada do conselho de classe, tendo como referência as proposições da história cultural.

Nessa perspectiva histórica e tendo como objeto de estudo os conselhos de classe, pretendeu-se “[...] identificar o modo como os diferentes lugares e momentos de uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). No caso dos conselhos de classe, pode-se supor que os professores utilizavam de estratégias diversas para legitimar determinados interesses e justificar para si (grupo de professores) e para os demais (pais, alunos, mantenedora) as suas escolhas e condutas, seja em relação aos resultados obtidos no processo de ensino e de aprendizagem, seja em relação ao atendimento dos preceitos legais vigentes.

Quanto à organização desta tese, optou-se pela divisão em introdução, seguida de quatro capítulos, encerrando-se com as considerações finais. O primeiro “Conselho de classe: cada estudo, um espelho de cem faces”, tem como o objetivo analisar um conjunto de produções acadêmicas que se ocupam do conselho de classe, destacando-se o conceito e as representações sobre esta prática, privilegiados pelos autores no desenvolvimento de suas pesquisas sobre o tema,

como forma de reconhecer os campos já investigados, bem como identificar aspectos inexplorados ou que poderiam vir a ser pesquisados.

O segundo capítulo, “Conselho de classe: (re) apropriações práticas das prescrições oficiais”, tem seu início com a retomada de alguns aspectos do contexto educacional brasileiro, a partir dos anos de 1920, que repercutiram na (re)organização da educação nacional. Num segundo momento, buscou-se identificar aspectos significativos do histórico de constituição do conselho de classe, dentre as práticas que visavam superar o ensino secundário tradicional, por meio da adoção de novas experiências pedagógicas. Nesse sentido, foi realizada uma incursão sobre o referencial teórico que permite relacionar a importância da experiência educacional francesa com as inovações pedagógicas que marcaram a educação brasileira nos anos de 1950 e 1960, principalmente, com a implantação das classes experimentais, fundamentadas no modelo desenvolvido naquele país.

Por fim, identificou-se o conselho de classe como uma das práticas institucionalizadas no processo de implementação da lei n.º 5.692/71. A partir desse ponto, analisou-se o conselho de classe, dentre outras orientações legais, relativas ao processo avaliativo, com o objetivo de compreender aspectos do processo histórico de sua formalização.

No terceiro capítulo, intitulado “Os conselhos de classe: fendas e achados no reticulado do sistema educacional”, entendeu-se que seria importante trazer elementos que auxiliassem a analisar, a partir do cotidiano de uma escola os primeiros anos de implementação do conselho de classe<sup>12</sup>. Este olhar foi possível devido à existência de documentos que registraram aspectos da movimentação dos sujeitos escolares, principalmente, em atas de reuniões que aconteceram no CEP (Colégio Estadual do Paraná) no início dos anos de 1970. Esses registros permitiram apreender indícios do movimento a partir dos intramuros da escola, como espaço de atuação dos sujeitos escolares, chamados a colocar em prática o arcabouço legal, produzido a partir da lei n.º 5.692/71, pois foi no bojo desse movimento que o conselho de classe, gradativamente, passou a ser incorporado ao cotidiano escolar.

“Conselhos de classe: fabricando usos para o espaço colegiado” é o título do quarto capítulo, cujo desafio foi o de pensar as práticas, buscando analisar os significados incorporados ao conselho de classe pelos sujeitos escolares no dia a

---

<sup>12</sup> Implementação aqui é entendida como o início do funcionamento de classes regidas pela nova legislação.

dia da escola. É certo que muitas das práticas escolares podem ter origem nos preceitos legais e, também, nas produções teóricas, mas as apropriações e transformações dos significados e usos a ela atribuídos podem levar a (re) empregos diversos. Buscar apreendê-las é o objetivo deste capítulo. Na análise, procurou-se identificar as concepções de ensino e de aprendizagem veiculada pelos professores, equipe pedagógica e direção durante a realização das reuniões de conselho de classe, que mereceram ser registradas pela pessoa que secretariou cada sessão. Outro aspecto observado neste capítulo é o registro de “práticas corporativas” na tomada de decisões pelo colegiado, seja em relação à solicitação de revisão de provas/resultados por pais e alunos, seja pela pressão da equipe pedagógica/direção ou órgãos executivos, como o Núcleo Regional de Educação ou Secretaria do Estado da Educação. Os casos de divergência, durante as sessões do colegiado, apesar de escassos nos documentos consultados, também foram analisados. Pretendeu-se, ainda, a partir da análise de fontes levantadas, verificar as transformações na prática do conselho de classe, destacando-se critérios de avaliação, justificativas para aprovação ou reprovação, a apropriação e emprego de concepções teóricas na tomada de decisões, buscando apreender as concepções de ensino e de aprendizagem expressas por meio dos registros produzidos na escola.

## **2 CONSELHO DE CLASSE: CADA ESTUDO, UM ESPELHO DE CEM FACES**

Referindo-se ao processo de produção do conhecimento histórico, Michel de Certeau (2008, p. 81) descreve, num parágrafo, o início de uma pesquisa histórica, “[...] tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição é o primeiro trabalho”. Tendo como referência este caminho, o objetivo deste capítulo é refletir sobre os conceitos, as descrições e ou caracterizações atribuídos ao conselho de classe, a partir da ótica de determinados profissionais e pesquisadores, visando à observância de diferentes enfoques sobre um mesmo objeto de estudo.

Nesse sentido, pretende-se apresentar a síntese analítica de conjunto de produções acadêmicas, localizadas em bibliotecas de instituições de ensino superior e ou disponibilizadas eletronicamente e que tomaram o conselho de classe como objeto de estudos. Priorizou-se nesta incursão apenas as diferentes definições de conselho de classe, utilizadas pelos pesquisadores no desenvolvimento de seus trabalhos. A aproximação com um

[...] conjunto mais amplo e num lugar onde já existe alguma coisa escrita [...] nos leva a reconhecer que [...] escrevemos sempre sobre algo escrito, [...] que fazemos parte de uma *rede de intercâmbios* profissionais e textuais [...]. Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidade, cada estudo particular é um espelho de cem faces [...] no qual as outras produções estão sempre aparecendo (CERTEAU, 1994, p. 109-110).

Para iniciar esse percurso investigativo recorreu-se aos significados atribuídos a estes dois vocábulos “conselho” e “classe<sup>13</sup>”. Segundo o dicionário, a palavra conselho (do latim *consilium*) refere-se à opinião, parecer sobre o que convém fazer; aviso, advertência; assembleia de pessoas que deliberam sobre certos assuntos. E a palavra classe (do latim *classis*), conjunto de pessoas que tem a mesma função, os mesmos interesses ou a mesma condição numa sociedade; categoria de indivíduos fundada no mérito na capacidade pessoal; grupo de pessoas com características afins (GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE, 1999, p. 236).

---

<sup>13</sup> Sobre as origens do conceito de classe na Inglaterra, ver Hamilton (1992).

Numa perspectiva histórica, Fernando Álvarez-Úria e Julia Varela (1992), ao analisarem a escola pública, gratuita e obrigatória, instituída por Ramanones no início do século XX na Espanha,

[...] buscaram compreender as condições sociais de aparecimento de uma série de instâncias que permitiram o surgimento da chamada escola nacional. Discorrem, dentre outros aspectos, sobre a destruição de outros modos de educação e sobre a formação de um corpo de especialistas. Nesse sentido, afirmam que as ordens religiosas se preocuparam em proporcionar a alguns religiosos uma formação especial, para que passassem a se dedicar à educação da juventude. São os jesuítas, desde o momento em que ascendem no ensino, os responsáveis por uma modificação considerável a respeito dos métodos de ensino. Dentre essas mudanças destacam a gradativa substituição dos castigos físicos por uma vigilância amorosa, que implica tanto uma orientação espiritual, quanto à adoção de métodos de ensino que contribuam para o desenvolvimento dos estudos e para a formação de “cavalheiros católicos perfeitos” [...]. Para atingir aos propósitos desse tipo de educação, a graduação dos alunos, segundo a idade, a inteligência e a condição foram propostas. Identifica-se, nesse contexto, o rompimento com o modelo das universidades e instituições educativas medievais e, em contrapartida, o surgimento de um processo de individualização do ensino. A partir de então “a aprendizagem adotará a forma de um contínuo torneio dada a divisão dos alunos de cada classe [...]” (ÁLVAREZ-ÚRIA; VARELA, 1992, p. 80, grifos meus).

No âmbito da educação formal contemporânea, o “conselho” é formado, em geral, pelo coletivo de professores, equipe pedagógica e direção do estabelecimento de ensino. Em alguns casos, também contempla a participação de pais e de alunos. A “classe” caracteriza-se pela distribuição dos alunos na instituição escolar, a partir de critérios legalmente estabelecidos. Constitui-se do agrupamento dos alunos em diferentes espaços (em geral, salas de aula), distribuídos, segundo critérios que consideram a idade, o nível de apropriação e a graduação dos conteúdos. Partindo da aproximação desses vocábulos, tem-se os indicativos básicos para se pensar sobre o significado do conselho de classe no universo escolar.

Uma das principais referências sobre conselho de classe no Brasil são as obras de Angela Imacula L. de F. Dalben (2004, p. 15), doutora em educação, com vasta experiência de pesquisa e extensão na área de Educação, coordenadora de projetos de formação de professores articulados com políticas públicas em educação, com ênfase em planejamento e avaliação educacional. Autora de dois livros sobre o tema<sup>14</sup> entende que o

---

<sup>14</sup> **Trabalho escolar e conselho de classe.** Campinas: Papirus, 1992. **Conselhos de classe e avaliação:** perspectivas na gestão pedagógica. Campinas: Papirus, 2004.

[...] conselho de classe é um [...] espaço privilegiado na organização do trabalho escolar, para o reconhecimento, a identificação e a mobilização do projeto pedagógico da escola. Portanto, [...] guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do processo de trabalho escolar (DALBEN, 2004, p. 16).

De acordo com essa compreensão, o conselho de classe deveria caracterizar-se pela participação dos professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar e a equipe pedagógica. Nesses moldes, poderia ser um espaço interdisciplinar, que teria como foco a avaliação, no qual o processo de ensino e da aprendizagem deveria ser privilegiado (DALBEN, 2004). Dentre os aspectos que poderiam ser objeto de discussão, nas reuniões de conselho de classe, a autora destaca os objetivos a serem alcançados; as metodologias e estratégias de ensino; projetos e atividades; os critérios e instrumentos de avaliação; as formas de relacionamento entre escola e família; os encaminhamentos para os alunos com dificuldades; as adaptações curriculares; as propostas de organização de estudos complementares.

Para ampliar a compreensão deste objeto de estudo, destaca-se algumas das definições empregadas para conselho de classe. Na compreensão de Ângela Antunes (2002, p. 160), doutora em educação que se dedica a pesquisas sobre gestão democrática na escola pública, trata-se de

[...] uma reunião de diretora e professores com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos e propor soluções para as deficiências observadas, [...] deveria constituir um momento de reflexão e de experiência coletiva de trabalho orientado para a prática pedagógica.

Para Celso Vasconcellos (2003, p. 70), doutor em Educação, mestre em História e Filosofia da Educação, formado em Filosofia e Pedagogia e autor de vários títulos sobre avaliação, os conselhos de classe:

[...] são momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre a prática escolar, propiciando o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Não são espaços de “acertos de contas”, nem de exportação de preconceitos; ao contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento das dificuldades (individuais e coletivas) apresentadas.



As definições aqui apresentadas remetem à importância atribuída a esse espaço coletivo de docentes, tanto para a identificação de dificuldades, quanto à busca de soluções para as questões que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Se for levado em consideração o fato de que existe um distanciamento entre o prescrito e as apropriações e usos, cabe indagar em que medida as reuniões de conselho de classe, realizadas nas escolas, têm correspondido às expectativas teoricamente atribuídas a essa instância colegiada. Ou ainda, em que condições e com que frequência as reuniões do colegiado eram realizadas para corresponder a tantas atribuições.

Como forma de aprofundar o “olhar” sobre o conselho de classe como objeto de estudo, identificou-se um conjunto de artigos, dissertações e livros que explicitam no título a abordagem deste tema. A partir deste momento, passa-se a analisar como o conselho de classe é caracterizado nas produções às quais teve-se acesso durante o período dessa investigação.

## 2.1 O CONSELHO DE CLASSE COMO OBJETO DE ESTUDO

Convém demarcar que, com o processo de democratização do país, a partir de meados dos anos 1980 e, mais especificamente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, os espaços colegiados (grêmio estudantil, conselho escolar, conselho de classe) têm sido gradativamente inseridos novamente ou mesmo implantados nas escolas, despertando o interesse de pesquisadores em analisar as implicações dessa forma de participação mais ativa dos alunos no ambiente escolar, a partir de meados dos anos de 1990, ampliando-se nos anos de 2000.

Em consulta aos currículos dos autores que produziram trabalhos a respeito do conselho de classe, constatou-se que a maioria é formada na área de pedagogia. E destes, alguns, conforme análise que segue, utilizam suas pesquisas como forma de legitimar o espaço de atuação dos pedagogos nessa nova configuração da escola, onde o papel desse profissional e, em especial, do supervisor escolar, passa a assumir novas atribuições diante das possibilidades de participação que se abrem aos demais sujeitos escolares.

Inicia-se essa incursão com o artigo “Conselho de classe e participação”, de Carlos Henrique Carrilho Cruz (1995), na época, coordenador do Colégio Instituto São José, em Niterói e assessor pedagógico do Colégio Alberto Torres, no Rio de Janeiro. Seu trabalho tem como objetivo “[...] apontar caminhos para a reestruturação do conselho de classe, ensejando atribuir maior sentido e coerência ao processo de avaliação que a escola desenvolve” (CRUZ, 1995, p. 112). O autor relata a experiência do conselho de classe participativo, adotado em uma escola particular de Niterói (RJ). A proposta foi construída como uma forma de atribuir um maior rigor metodológico a essa prática, considerando que o conselho é parte do processo de avaliação desenvolvido pela escola. E, a partir desse ponto de vista, entende que os mesmos critérios utilizados no processo avaliativo também valem para o conselho de classe, pois este “[...] é o momento e o espaço de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógico-educativa, feito pelos professores e alunos [...]” (CRUZ, 1995, p. 117).

O texto destaca as etapas do processo de reestruturação do conselho, pautadas, segundo o autor, pela avaliação das reações dos professores. Dessa forma, entende que as mudanças não podem ser aligeiradas, reconhecendo a importância de garantir ao grupo, pelo menos, uma relativa clareza e segurança em cada etapa causada, “[...] sobretudo, pela firmeza na direção em que se processam as mudanças” (CRUZ, 1995, p. 119). O pesquisador não deixa de comentar a resistência de alguns professores em expressar junto ao coletivo as suas limitações, seja pela dificuldade em fazer a autocrítica, seja pelo risco de ter a sua fala utilizada como argumento para sua demissão. Sugere, então, que a direção e equipe pedagógica utilizem a autoavaliação do professor como uma possibilidade de ajudá-los a desempenhar melhor o seu papel, e a fazer a autocrítica da atuação da coordenação e das condições de trabalho que a escola oferece. Defende que a participação é o ponto central para a transformação do processo de avaliação na escola. Nesse sentido, a participação de todos os alunos (conselho pleno) e não apenas dos representantes de turmas, é entendida como mais eficiente para provocar as mudanças julgadas necessárias. “Em conjunto, o aluno se sente mais forte para reivindicar e apontar falhas dos professores”, diz Cruz (1995, p. 131).

Após a participação dos alunos, os professores teriam espaço para explicar, ao corpo discente, procedimentos adotados em sala de aula e que não ficaram claros em seu trabalho ou foram criticados durante o conselho de classe. Segundo

Cruz (1995), o retorno tem sido positivo por parte dos alunos, mas ainda não é totalmente aceito por alguns professores.

O destaque da experiência relatada, segundo o autor, é a desvinculação do conselho pleno da questão das notas/conceitos e a ênfase nas questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a prática de anotar as sugestões dos alunos, encaminhá-las aos responsáveis e, posteriormente, dar retorno a eles, é uma forma de valorizar a participação discente no conselho, bem como de ampliar a credibilidade e o valor educativo dessa instância.

O que se pode pensar desse tipo de organização do conselho de classe, que envolve todos os sujeitos na avaliação do percurso realizado no processo de ensino e de aprendizagem, é que se coloca num mesmo nível professores e alunos, provocando, como o autor ressalta, certo constrangimento para alguns professores, agravado pelo fato de atuarem numa instituição privada de ensino, na qual não há estabilidade de emprego. De acordo com a representação do autor, o conselho de classe é uma instância que está muito mais voltada à avaliação do trabalho do professor que à aprendizagem dos alunos. Estes últimos ocupam uma posição privilegiada em relação aos professores, pois têm o direito de questionar os encaminhamentos didático-pedagógicos adotados por eles no desenvolvimento de suas aulas, cabendo ao professor o papel de justificar diante do coletivo discente e equipe pedagógica as suas práticas.

O segundo trabalho analisado é o artigo do professor do curso de pedagogia, mestre em educação, Gilson de Almeida Pereira (2004), “Conselho de classe: a cultura do faz-de-conta ou a possibilidade de um novo ethos educacional”. O autor discute o resultado da pesquisa que teve o propósito de compreender os significados existentes na prática avaliativa e nos conselhos de classe. Desse modo, o pesquisador não parte de um conceito pré-estabelecido, mas opta por construí-lo a partir das práticas que observou durante o desenvolvimento da pesquisa. O levantamento de dados foi realizado em vinte e duas escolas de Porto Alegre (RS).

Para criticar a forma de organização dos conselhos de classe, o referido autor faz analogia entre professores e o Coelho Apressado, personagem do livro de literatura “Alice no país das maravilhas”, preocupado com a passagem do tempo, pois sempre “é tarde”. Da mesma forma, observou que os professores se desdobram

[...] em dar conta de quantidades sem considerar a responsabilidade pertinente ao processo de avaliação e, principalmente, com os seres humanos que estão representados ali em nomes jogados em uma listagem ou em um caderno de chamada (PEREIRA, 2004, p. 189).

Os tipos de conselho de classe foram nominados pelo autor como:

[...] “conselho bingo”, no qual [...] os nomes dos alunos são gritados [...], o “conselho UTI” ou necrotério [...] onde aos poucos, se escutam frases do tipo “tá morto”, [...] “ta mal, mais um pouquinho e foi” [...]. Conselho “Plangente” [...] espaço aberto para todo tipo de lamentações: [...] “esta é a pior turma”; “esta é a turma de alunos-problema”; [...] “nos não prestamos para mais nada, por isso somos professores” (PEREIRA, 2004, p. 190).

Perante essa realidade, o pesquisador constrói a representação que, tanto a avaliação, quanto o conselho de classe perderam o sentido na maioria das escolas, pois servem apenas para o cumprimento do calendário escolar, caracterizado como um momento ritualizado, reduzido à aferição de notas. Apesar de hegemônico, esse tipo de uso do conselho de classe não é único. Na minoria das escolas 4 (quatro), Pereira (2004) verificou que o conselho de classe expressa características de uma escola que tem no diálogo, na coparticipação e na corresponsabilidade, o compromisso de construir competências que contribuam para o exercício da cidadania, ao deixarem de lado o caráter punitivo ou sentencial. Nessas escolas, percebeu mudanças significativas, ao constatar que as relações verticais foram substituídas por relações horizontais. Apesar de certo desconforto inicial, identificou que a clarificação dos papéis dos pais, dos alunos e dos professores, em busca da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, fortaleceu as relações interpessoais e repercutiu positivamente no trabalho da escola e na participação dos alunos.

Para que haja mudança da situação diagnosticada na maioria das escolas, Pereira (2004) propõe maiores investimentos na formação dos profissionais da educação, destacando a necessidade de se construir um novo olhar sobre os processos avaliativos. Defende, ainda, a busca de alternativas que propiciem mudanças com vistas a um fazer participativo e democrático.

No artigo “A Supervisão Escolar e o Processo Avaliativo no Conselho de Classe” (2006), de autoria de Adélia Juracy Zuze, pós-graduanda do curso de especialização em supervisão escolar e de Nara Ione Leal Brum, professora e coordenadora do curso de pedagogia, o conselho é entendido como instância de

avaliação do desempenho escolar formada pelos professores, alunos e pais, com vistas à construção do conhecimento, do resgate da participação e da cidadania. Segundo as autoras, é a partir da atuação do professor que o trabalho do supervisor passa a ter sentido. Nesse sentido, propõem debater o papel desse profissional no conselho de classe, por constituir-se num dos mecanismos da avaliação escolar. Para tanto, as autoras se propõem resgatar a historicidade da função do supervisor, bem como destacar o papel desse profissional na atualidade. Num segundo momento, pretendem detalhar a estrutura do conselho de classe numa perspectiva histórica, no entanto, fazem apenas uma breve referência a esse aspecto. No último tópico, ocupam-se da importância e do papel da avaliação no conselho de classe, como elemento essencial à formação da consciência crítica.

O referido trabalho constitui-se de uma pesquisa bibliográfica que indica uma nova postura do supervisor escolar diante do processo avaliativo, e, mais especificamente, no conselho de classe participativo. Isto porque na representação das autoras, o conselho de classe participativo é uma ocasião privilegiada para se construir uma visão de conjunto da escola, assim como para melhor definir as mudanças, cujo objetivo deve ser o processo educativo. De acordo com essa perspectiva, caberia ao supervisor escolar o papel de protagonista na condução das mudanças necessárias a uma maior participação dos sujeitos escolares nos processos avaliativos. O lugar privilegiado para colocar em prática essa nova experiência estaria restrito ao conselho de classe, uma vez que outras instâncias de participação não são referenciadas pelas autoras.

Para Maria Emília Amaral Engers, doutora em ciências humanas e professora no ensino superior, e Vanice dos Santos Gomes, doutora em educação e professora no ensino superior, no artigo intitulado “Conselho de classe como espaço de educação continuada de professores”, as reuniões desse colegiado “[...] pressupõem avaliações a respeito do desenvolvimento dos alunos e da prática pedagógica dos professores [...] momentos em que as aprendizagens são julgadas e tidas como válidas ou não, de acordo com uma lista de objetivos pré-estabelecidos [...]” (ENGERS; GOMES, 2007, p. 520). Para as autoras, o conselho de classe constitui-se num momento em que as ações pedagógicas são contadas e as percepções dos professores a respeito do desenvolvimento dos alunos são destacadas. Condição que oportuniza, também, aos professores anunciar suas

concepções educacionais, expressar seus discursos a respeito do ensino e da aprendizagem e compartilhar posições profissionais por meio da própria fala.

Tendo como referência essa instância do trabalho escolar, o objetivo do artigo é refletir sobre possibilidades de utilização dos conselhos de classe como espaço para a educação continuada. Ao registrar as falas dos professores para discuti-las, posteriormente, com o grupo, as autoras objetivam possibilitar aos professores momentos de reflexão que favoreçam a compreensão de si, a partir de suas falas e da fala de seus pares. A partir dessa análise, problematizam, por exemplo, a justificativa dos professores a respeito do “[...] ‘não-aprender’, baseada nas condições de vida de cada aluno, para a compreensão de tais condições como influenciadoras da aprendizagem, porém não determinadoras de fracassos” (ENGERS; GOMES, 2007, p. 522). Desse modo, acreditam que os professores possam vir a superar os seus pré-conceitos e passem a acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos, mesmo aqueles provindos das classes menos favorecidas social e economicamente. Esse parece um desafio mais complexo, na medida em que exige dos sujeitos escolares não só uma reflexão sobre a sua prática, mas uma análise do processo histórico recente da escola pública. Combinar esses olhares permitiria aos professores compreender os problemas dessa escola de forma mais abrangente, sem penalizar apenas a instituição e alunos das classes populares pelos insucessos do processo de escolarização.

Cabe lembrar que a ampliação de quatro para oito anos de escolarização obrigatória no Brasil, nos anos de 1970, caracteriza-se pela escassez de investimentos na educação pública e pela concessão de benefícios para a rede privada que passou a usufruir de amparo técnico e financeiro do poder público, conforme o artigo 45 da Lei n.º 5692/71. Soma-se a essa situação a queda salarial de professores e funcionários das escolas públicas, levando esses profissionais a inúmeras manifestações contra a realidade que estava se instituindo no país, entre os fins dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Conforme observa Veiga (2007, p. 316), referindo-se à escola pública:

[...] de um lado, havia falta de material, ausência de manutenção nas instalações, investimentos precários na formação de professores e baixos salários; de outro, a ampliação das taxas de evasão e repetência. Esses foram os fatores que no seu conjunto desqualificaram a escola pública.

Um segundo grupo de trabalhos analisados, refere-se a estudos sobre o tema conselho de classe nos cursos de pós-graduação.

A dissertação de mestrado da pedagoga Alda Lino dos Santos (2006a) intitulada “Conselho de classe: um exame pela perspectiva da discrepância e da ação”, realizada em uma escola de ensino médio em Goiás, objetivou verificar a natureza do conselho de classe como instrumento de avaliação e como instância de discussão e decisão na instituição escolar. É “[...] um estudo exploratório e descritivo, que tem a intenção de confrontar verso e reverso do conselho de classe entendida como percepção sobre o real e o ideal dessa entidade escolar” (SANTOS, 2006a, p. 3). Ideal, quando se caracteriza como “[...] uma instância e procedimentos avaliativos que permite a reformulação e êxito da prática educativa durante o ano letivo”. No seu ponto de vista,

[...] o conselho de classe é a instância formalmente constituída na escola, responsável pelo processo de discussão coletiva que reflete e decide sobre a aprendizagem e a avaliação dos alunos, bem como sobre os demais elementos e ações que compõem a escola (SANTOS, 2006a, p. 4).

De acordo com as representações da pesquisadora, essa instância tem autonomia para decidir e avaliar o aluno e as ações da educação, tendo em vista o redimensionamento das práticas pedagógicas. No entanto, conclui que:

[...] os critérios de avaliação [...] revelaram-se ausentes na prática do Conselho de Classe. Em decorrência, observou-se uma distorção nas funções e poderes daquele órgão. Os professores não foram avaliados. Os alunos foram avaliados segundo os critérios pessoais dos professores. [...] as divergências observadas entre as normas baixadas pela Secretaria de Educação e a atribuição do Conselho de Classe na escola em exame mostraram as discrepâncias [...] quando deixaram de considerar o artigo 4º e 6º, que determinam a efetiva participação dos alunos em todas as atividades escolares, incluindo sua sociabilidade e comunicação com todos os membros da comunidade escolar. [...] deixou de cumprir as determinações do art. 7º, para a criação de medidas recuperativas para aqueles que apresentam qualquer dificuldade e por fim, [...] quando também desprezou-se o art. 12 no seu § 1º demonstrando precariedade nas anotações das atas e fichas individuais dos alunos<sup>15</sup> (SANTOS, 2006a, p. 79).

---

<sup>15</sup> Segundo Santos (2006a, p. 78), “[...] o conselho de classe foi fundamentado no regime aprovado pela Secretaria de educação, na portaria nº 4479, de 28 de maio de 2003 e pelo Conselho Estadual de Educação, [...] com fundamento no artigo 205 da Constituição Federal, da Lei nº 9394/96, 14 e 13 e 76 da lei complementar estadual nº 26/98, além da resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás nº 023, de 15 de março de 2005.

O não atendimento das prescrições legais na prática do conselho de classe, conforme observou Santos (2006a), evidencia o distanciamento entre o legislador e a cotidiano vivido na escola por professores e alunos. Entende-se que além dessa constatação, outras variáveis poderiam ser investigadas para se identificar quais são os fatores que distanciam o fazer pedagógico da prescrição oficial; ou ainda, qual o sentido da normatização para os sujeitos escolares e em que condições são realizados os conselhos de classe.

Sueli Thodorof Pereira, supervisora de ensino e professora da educação básica da rede estadual de ensino, defendeu, em 2007, a dissertação “Os conselhos de classe e série participativos das escolas estaduais paulistas: possibilidades e limites”. A pesquisadora foca seus estudos nos conselhos de classe, pois para ela, essa é uma das experiências mais tradicionais de colegiado existentes nas escolas públicas do Estado de São Paulo. De acordo com as suas representações, são concebidos para serem espaços de avaliação coletiva com potencial para propiciar a construção ou re-construção da proposta pedagógica, mas na prática têm sido limitados ao cumprimento de rituais burocráticos. Isto se dá, conforme Thodorof Pereira (2007), em consequência da resistência de muitas escolas em cumprirem as orientações legais que determinam a participação dos alunos nessa instância colegiada. O estudo teve o objetivo de identificar e analisar os fatores que interferem na efetiva participação dos alunos e dos pais nestes colegiados. A pesquisa foi realizada numa das escolas que incluíram discentes e pais nos conselhos de classe e série.

A autora da pesquisa constatou que a prática da maioria dos professores da escola pesquisada mantém-se permeada pelas representações tradicionais, em contradição ao esforço da equipe pedagógica e da direção em aprofundar a participação dos alunos e de seus pais nos colegiados. Concluiu que as representações tradicionais convivem e integram-se à estrutura burocrática da escola pública, constituindo-se num dos principais obstáculos a maior participação de alunos e pais nos conselhos de classe. Ao atribuir aos professores e à burocratização da escola, a não participação dos pais e alunos no conselho de classe, Thodorof Pereira não se ocupa em analisar as outras variáveis, que podem interferir numa maior aceitação pelos professores de reuniões mais participativas e coloca em lados opostos professores e equipe pedagógica e direção.



Flávia Regina Vieira dos Santos (2006b), na dissertação de mestrado “Conselho de classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva” explicita na pesquisa, que teve como objetivo compreender o funcionamento do conselho de classe como instância da avaliação praticada na escola. Ao refletir sobre a prática do conselho de classe nas escolas onde atuou, passou a entender o conselho de classe como “[...] uma possibilidade de articular diversos segmentos da escola, rever o projeto social, a função da escola e o papel que nós professores devemos desempenhar. [...] instância avaliativa do trabalho pedagógico” (SANTOS, 2006b, p. 15).

Essa pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, em 2005 e 2006, privilegiando, em sua análise, turmas de 5.<sup>a</sup> série. Seus estudos constataram que o conselho de classe está fundamentado e regulamentado na legislação estadual como uma instância de avaliação coletiva praticada pela escola. A autora destaca a importância de participação dos pais e alunos nos conselhos de classe como uma oportunidade de reflexão coletiva que pode propiciar um maior envolvimento de todos esses sujeitos na e com a avaliação, de modo a auxiliar na construção de práticas avaliativas democráticas. Entretanto, constatou que essa experiência ainda está em fase inicial de implementação, e que precisa ser mais bem compreendida e utilizada pelos sujeitos escolares em benefício de uma melhoria qualitativa na formação educacional dos alunos, uma vez que o conselho de classe “[...] ainda tem sido percebido como um espaço no qual se praticam julgamentos e se promovem veredictos” (SANTOS, 2006b, p. 123). Reconhece, ainda, diversos dos aspectos que podem interferir na mudança de postura dos professores em relação às práticas avaliativas, dentre os quais destaca que:

[...] existe toda uma estrutura do sistema associada à burocracia que o professor se vê envolvido: o acúmulo de atividades, a quantidade de alunos em sala de aula, a falta de apoio do coletivo da escola, a falta de estudos, enfim, um conjunto de situações que acabam por envolver o dia-a-dia da escola, fazendo que o professor não perceba que por trás de tudo isso há uma intencionalidade política de manutenção da ordem vigente. Este acaba não percebendo que se encontra no centro de um redemoinho, perpetuando por meio de sua prática, a sustentação desse sistema mesmo que esta não seja sua intenção e que o seu discurso e a sua proposta pedagógica lute contra essa situação que se apresenta na sociedade (SANTOS, 2006b, p. 103).

Concorda-se com o fato de que o professor tenha dificuldades em colocar em prática as orientações formais que regem o conselho de classe, tendo em vista a realidade da escola. Contudo, entende-se que cabe ao pesquisador indagar se os professores agem dessa forma por não perceberem que determinadas ações podem contribuir para perpetuar a ordem vigente ou se adotam táticas que lhes permitam exercer a função docente diante de todos os desafios, com os quais, diariamente, se deparam em sala de aula e na instituição escolar de modo geral.

Marisa Debatin (2002), na sua dissertação de mestrado “O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis/SC”, traz como objeto de estudo o Conselho de Classe e sua relação com a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Por meio da sua pesquisa buscou compreender a organização e o funcionamento desse colegiado, verificando o tipo de avaliação ali praticada pelos professores e pelo corpo técnico. Conforme as representações da pesquisadora, a avaliação é um importante instrumento que possibilita ao professor refletir sobre sua prática, ao identificar avanços e dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede estadual de ensino em Florianópolis, no período de novembro do ano 2000 a dezembro do ano 2001. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com os professores e com o corpo técnico, observação de conselhos de 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries e análise da legislação. Ao final do trabalho, a autora destaca a importância da avaliação no conselho de classe por constituir-se num espaço privilegiado onde os professores têm a oportunidade de refletir sobre a relação entre prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos. Observa que, nas duas escolas pesquisadas, há marcas do caráter conservador da prática escolar, tanto nos discursos de alguns sujeitos da pesquisa, quanto na observação dos conselhos. Isso evidencia o quanto a proposta da legislação para uma avaliação fundamentada na abordagem histórico-cultural, ainda, se encontra pouco contemplada nos processos avaliativos, diz a autora. Por outro lado, ao identificar um movimento em favor da democratização do ensino e de novas práticas de avaliação, adotadas por parte dos professores e do corpo técnico das escolas pesquisadas, a autora destaca que a realidade não é linear e não está dada.

De forma geral, as pesquisas aqui sintetizadas revelam que os conselhos de classe têm se constituído em objeto de estudos em diferentes regiões do Brasil (GO,

RS, DF, SP, RJ e SC) e que esta é uma prática já instituída no cotidiano escolar. Apesar disso é descrita, na maioria dos trabalhos, como um ritual limitado à explicitação de notas, conceitos e problemas disciplinares, uma vez que são realizados sem a adoção de procedimentos pedagógicos efetivos e da definição de critérios, que orientem para a superação das limitações identificadas no processo de ensino e de aprendizagem.

A partir da análise dos trabalhos conclui-se que as representações dos pesquisadores, em torno do papel do conselho de classe no universo escolar, são complexas, uma vez que o colegiado é tido como uma instância privilegiada de avaliação do processo de ensino aprendizagem; representa um espaço ou momento privilegiado para a formação continuada de professores; é visto uma oportunidade de ampliar as possibilidades de participação dos sujeitos escolares nos encaminhamentos pedagógicos. Pode servir, também, para legitimar ou ainda assegurar o papel do pedagogo no universo escolar. No entanto, as pesquisas constataram o distanciamento das práticas do conselho de classe em relação ao proposto pelos dispositivos legais. Situação que revela não só as limitações da escola em colocá-las em prática, mas também instiga a investigar os diferentes usos e sentidos que os sujeitos escolares atribuem ao proposto pelas instâncias normativas. Aspecto que objetivou-se aprofundar no desenvolvimento desta tese.

Em síntese, observou-se que as pesquisas foram realizadas a partir de entrevistas, participação em conselhos, análise da legislação vigente e de registros em ata e fichas de acompanhamento, privilegiando-se uma perspectiva contemporânea dessa instância colegiada. O referencial teórico básico utilizado sobre conselho de classe privilegia as obras de Dalben (1995, 2004) e Rocha (1982), seguido de autores que discutem avaliação (HOFFMAN, 1993; LUCKESI, 1996; VASCONCELLOS, 2002, 2003, etc.). Constatou-se, também, nesses trabalhos, que o processo histórico de constituição dos conselhos de classe, quando abordado, é feito de forma superficial e limitada, considerando-se que a ênfase das pesquisas deu-se sobre os usos do conselho de classe no presente, principalmente após a segunda metade dos anos de 1980, com a promulgação da nova Constituição brasileira e, de forma mais específica no campo educacional, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em 1996.

A análise desse conjunto de pesquisas foi significativa para compreender-se melhor o “estado da arte” na atualidade, seja em relação às expectativas e

representações de cada pesquisador sobre o conselho de classe, seja pelos indícios da cultura e as práticas escolares que envolvem o seu emprego no cotidiano escolar. Essa incursão indicou ainda pistas importantes para o encaminhamento da investigação realizada. Dentre elas, destacou-se a informação de que o conselho de classe, também, é objeto de estudos na França.

De acordo com a apresentação da obra “Conseil de classe” (1997), feita por Gaston Mialaret, para Patrick Boumard (1997) essa instância é uma das peças importantes da organização escolar francesa. Este autor teve contato com esse colegiado a partir de diferentes papéis: como professor de filosofia no liceu, como pai de aluno, como delegado de pais e alunos e, também, como pesquisador na área da análise institucional. Tendo como referência de análise o conselho de classe, o autor discute ainda as transformações do sistema educativo francês e alguns dos problemas enfrentados na atualidade educacional daquele país.

O conselho de classe tornou-se objeto de estudos desse pesquisador, com o intuito de evidenciar as funções exteriores, “oficiais” e as funções implícitas desse órgão. Ele percebeu que os objetivos do conselho de classe foram alterados no decorrer dos anos, sendo utilizado para punições, recompensas, orientação dos alunos, etc. Paralelamente à análise do conselho de classe, o autor examina os efeitos das modificações sofridas por esse colegiado entre o corpo de professores, que vai da passagem progressiva da dimensão de punição ligada a um julgamento de valor à dimensão da avaliação, seguida de efeito (orientação) e, posteriormente, de uma simples indicação que perde a sua eficácia diante dos procedimentos de chamada. Para Bourmand (1997), a função dos professores também sofreu mudanças radicais, passando de substituto do pai à outra, ou seja, a de perito. O autor recorre à sua experiência como exemplo para discutir as formas modernas de organização de conselho de classe e das práticas já empregadas em alguns estabelecimentos para discutir o tema.

Conforme já sinalizado, boa parte das produções analisadas neste capítulo priorizou como fonte de pesquisas a legislação, a realização de entrevistas, a observação de reuniões e análise de conselho de classe. Tais produções buscam, ainda, analisar em que medida os processos de democratização dessa instância têm sido concretizados no cotidiano escolar, destacando-se os avanços e os pontos que ainda precisam ser superados, para que haja uma participação mais efetiva da sociedade no processo de escolarização formal.

Como se poderá constatar na leitura dessa pesquisa, o percurso desenvolvido percorreu caminhos já trilhados, como a análise da legislação e outros ainda inexplorados, como a tentativa de verificar por meio de atas produzidas, ao longo de três décadas nas instituições escolares, indícios dos significados e dos usos que os sujeitos escolares atribuíram ao conselho de classe. Assim, os registros das reuniões realizadas constituíram-se a principal fonte de análise. Os objetivos de investigação previamente traçados não foram focados na constatação do cumprimento ou não dos preceitos legais, mas na observância de indícios que permitam melhor compreender a atuação dos professores, da direção e da equipe pedagógica no diagnóstico de problemas que afetavam o processo de ensino e de aprendizagem e o funcionamento da escola. Ademais, objetivou-se analisar a proposição de encaminhamentos que pudessem ser empregados para solucionar ou amenizar tais problemas, no sentido de favorecer a tomada de decisões quanto ao resultado do aproveitamento dos alunos durante e ao final do ano letivo. Desse modo, almeja-se ampliar as reflexões a respeito dessa instância colegiada, privilegiando a historicidade dessa prática no universo escolar.

Para tanto, cumpre lembrar o que diz Certeau a respeito das especificidades do fazer história. Na prática, o historiador

[...] trabalha de acordo com os seus métodos, os objetos físicos (papéis, pedras, imagens, sons, etc.) [...]. Trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece as regras. [...] Transformando, inicialmente, matérias-primas (uma informação primária) em produtos *standart* (informações secundárias), ele os transporta de uma região da cultura (as 'curiosidades', os arquivos, as coleções, etc.) para outra (a história) (CERTEAU, 2008, p. 79).

Consiste, portanto,

[...] em produzir tais documentos pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física, e em "desfigurar" as coisas para constituí-las como peças de um conjunto, proposto *a priori* (CERTEAU, 2008, p. 81-82).

Tais referências demarcam o papel do historiador na produção do conhecimento histórico, pois "[...] o material é criado por ações combinadas, que recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso,

e que se destinam a um reemprego coerente. É necessária aí uma operação técnica [...]” (CERTEAU, 2008, p. 82) que contribua para a ampliação das possibilidades de análise do conselho de classe numa perspectiva histórica, ainda pouco explorada pelos pesquisadores que se dedicaram a esse objeto de estudo. Esse é um dos desafios dessa investigação: ampliar as faces dos estudos aqui refletidos e provocar novas inquietações sobre o tema.

### **3 CONSELHO DE CLASSE: RE (APROPRIAÇÕES) PRÁTICAS DAS PRESCRIÇÕES OFICIAIS**

Neste capítulo objetiva-se, inicialmente, explicitar alguns aspectos que auxiliam a compreender as relações entre a crescente demanda pela escolarização formal no Brasil, principalmente, a partir da Primeira República, o que, gradativamente, exigiu a ampliação da oferta obrigatória do ensino primário e, posteriormente, do ensino secundário. Num segundo momento, busca-se apontar indícios do processo histórico de adoção do conselho de classe como uma das práticas que passaram a compor o conjunto de fazeres ordinários dos professores e da escola no ensino secundário.

Por fim, o conselho de classe é abordado em meio às orientações, relativas ao processo avaliativo, tomando como referência principal a legislação expedida pelos órgãos normativos (Conselho Federal de Educação e Conselho Estadual de Educação do Paraná) e pela mantenedora do sistema estadual de ensino (Secretaria de Educação do Estado do Paraná), a partir dos anos de 1970, até meados dos anos de 1990. Esta incursão tem como objetivo compreender aspectos do processo histórico de formalização do conselho de classe.

#### **3.1 ENSINO SECUNDÁRIO: A VARIABILIDADE DAS CIRCUNSTÂNCIAS**

Conforme Cyntia Greive Veiga (2007), nos anos de 1920, o percentual de analfabetos no país era de aproximadamente 75%. Somado a outros fatores, como a crescente pressão e organização do operariado, a atuação das forças armadas, em especial, o movimento tenentista, a fundação do Partido Comunista no Brasil, o movimento provocado pela Coluna Prestes, o crescimento da indústria e das cidades e os impactos do movimento modernista caracterizavam a realidade brasileira.

Em meio a esse cenário, a intelectualidade se mobilizou em defesa de mudanças no campo educacional. Segundo Simon Schwartzman *et al.* (2000), a quase inexistência de um sistema organizado de educação pública no país desencadeou esse movimento em defesa da educação para o povo. Esse grupo

formado por médicos, engenheiros, juristas, professores e jornalistas fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, no Rio de Janeiro, liderados por Heitor Lira. A associação tinha como objetivos “[...] trazer a baila a questão educacional, pela realização de conferências nacionais, publicações, de revistas e cursos de diversos tipos” (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 70).

Dentre as iniciativas da ABE, destaca-se a organização da III Conferência de Educação, em São Paulo, no ano de 1929. Ocasão em que os temas relacionados ao ensino secundário foram priorizados, desencadeando uma “[...] discussão mais vigorosa sobre a educação secundária brasileira, pois, até então, as várias reformas de ensino realizadas na Primeira República não haviam alterado os padrões de ensino do nível secundário” (MARTINS, 2006, p.23).

Outra ação dos educadores, principalmente, os vinculados à ABE e, que merece destaque, foi a publicização em 1932 do documento intitulado “A reconstrução educacional no Brasil”, mais conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>16</sup>” em vários veículos de imprensa, seguido de um subtítulo que identificava os seus destinatários: o povo e o governo. Tendo como referência as idéias da Escola Nova<sup>17</sup>, provindas da Europa e dos Estados Unidos, o grupo tomou posição em defesa da escola comum para todos, subsidiada pelo Estado, da obrigatoriedade, da gratuidade e da laicidade do ensino. Para Veiga (2007, p. 254),

[...] o que caracterizava o grupo, a princípio, era a visão de educação como fator de reforma social, o fato de autoproclamar sua competência para proceder à educação do povo e a proposição de uma ação pedagógica integradora e homogeneizadora de alcance nacional.

---

<sup>16</sup> Segundo Marcus Vinicius da Cunha (2006), “O nome sempre foi ‘A reconstrução educacional no Brasil’, ainda que algum veículo informativo o tenha omitido, como parece ter ocorrido no Diário de Notícias. Desde o nascedouro, porém, o documento já carregava a aura de manifesto, fazendo jus ao modo como foi apresentado pelo mesmo Diário de Notícias. Afinal, a ‘Explicação’ de Nóbrega da Cunha já o havia denominado assim, e Azevedo (1932, p. 57) utilizou aquela designação no próprio texto do documento, embora uma única vez. Mas, o que talvez tenha sido decisivo para consolidar o espírito de manifesto foi a iniciativa de Fernando de Azevedo de organizar uma publicação na forma de livro, editada pela Companhia Editora Nacional no mesmo ano de 1932. Deu a ela o nome original do documento, incluindo o subtítulo identificador dos destinatários, ‘Ao povo e ao governo’, e, separando com um traço horizontal, acrescentou a expressão ‘manifesto dos pioneiros da educação nova’ – caixa-alta, as letras menores que o restante, ligeiramente espaçadas e distribuídas elegantemente”.

<sup>17</sup> “É importante observar que as apropriações realizadas em torno de uma nova pedagogia foram bastante diferenciadas. Para Lourenço Filho, a denominação ‘escola nova’ referia-se a uma nova mentalidade social, uma renovação social, uma nova filosofia pedagógica que previa a construção de uma sociedade harmoniosa e cooperativa pela mudança do ser humano” (VEIGA, 2007, p. 272).



Apesar de compartilharem pontos comuns, o grupo não era homogêneo e as divergências, principalmente entre os representantes do denominado movimento da Escola Nova e os representantes da Igreja Católica foram gradativamente se acentuando. Em linhas gerais, pode-se dizer que o movimento da Escola Nova estruturou-se em torno da defesa de uma

[...] escola pública, universal e gratuita, [...] para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um. Caberia ao setor público, e não a grupos particulares, realizar essa tarefa; [...] Esse ensino seria naturalmente leigo. Sua grande função era [...] formar o cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado nacional em que o Brasil estava formando (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 70).

O principal ponto de divergência entre os defensores da Escola Nova e católicos era a laicização do ensino, interpretado como exclusão da Igreja da educação do povo. Nesse sentido, os católicos “[...] referiam-se ao ‘ensino leigo e neutro’ como causa da ‘anarquia espiritual’. Além de reivindicar o direito do ensino religioso, a Igreja pretendia que o próprio Estado se voltasse contra o ensino neutro e a favor do ensino confessional católico” (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 75)<sup>18</sup>.

Os embates entre os defensores da Escola Nova e os católicos vão esvaziar o movimento educacional provocado pela criação e atuação inicial da ABE, facilitando assim, a centralização política das decisões educacionais pelo governo federal, principalmente, a partir de 1935, com a eliminação quase total das experiências de criação de sistemas estaduais de ensino. Apesar disso, na análise de Maria Luisa Santos Ribeiro e Mirian Jorge Warde (1980), esse movimento teve grande importância para a educação nacional, pois muitas das proposições desses intelectuais foram absorvidas pelas constituições de 1934 e 1937, com predomínio daquelas defendidas pelos educadores/intelectuais da Escola Nova.

Para Luiz Antonio Cunha (2000), a partir dos anos de 1930, o Estado passou a exercer um controle maior sobre as instituições de ensino e, em especial, durante a vigência do governo provisório de Getúlio Vargas. O autor observou que:

---

<sup>18</sup> Sobre os embates entre os defensores da Escola Nova e da Igreja Católica ver SCHWARTZMAN, S. *et al.* **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

A centralização da burocracia do aparelho escolar correspondeu ao aumento do controle do poder central sobre o ensino. Para isso, foi montado no ministério um serviço de registro dos professores e um serviço especializado na inspeção das escolas secundárias estaduais, municipais e particulares. Esse serviço contava com um corpo permanente de inspetores, grupados por disciplinas afins, que deveriam ser recrutados por concurso, segundo normas rígidas e detalhadas. Os inspetores tinham a função de assistir a aulas e exames, devendo argüir e fazer argüir alunos por eles escolhidos, apreciar os critérios de atribuição de notas, relatar ao ministério trabalhos desenvolvidos por professores e alunos de cada disciplina, de cada série, de cada escola secundária do país (CUNHA, 2000, p. 19).

Além disso, tanto a definição dos programas quanto dos métodos de ensino foram atribuídos ao Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão responsável pela reformulação curricular, pela revisão da finalidade, da duração e da estrutura do pós-primário, em função dos exames vestibulares. O exame de admissão<sup>19</sup> ao ensino secundário foi preservado. Para Cunha (2000, p. 18), esse modelo educacional mostrou o caminho que seria percorrido “[...] durante os quinze anos da Era Vargas”.

Apesar de todos esses entraves burocráticos, quantitativamente, o número de matrículas no ensino secundário, que era de 56.000 (cinquenta e seis mil) em 1932, atingiu um total de 307.000 (trezentos e sete mil) alunos em 1947 (AMADO, 1973), observando-se um crescimento significativo da oferta de vagas. Conforme

[...] o recenseamento de 1950, pode-se estimar a população brasileira de 12 a 18 anos, em 1954, em torno de 9 milhões e 100 mil habitantes. Assim, dessa população teoricamente em idade de freqüentar a escola secundária, cerca de 6% nela estaria matriculada (ABREU, 1968, p. 43).

Esses dados revelam o quanto a demanda pela educação secundária no país era crescente e pressionava o governo a rever as bases sobre as quais o modelo educacional brasileiro estava assentado, principalmente, em relação a esta etapa da escolarização. Para Schwartzman *et al.* (2000, p. 227), “[...] seria ilusório atribuir a este ou àquele governo essa demanda crescente por educação. À medida que o país crescia e se modernizava, mais pessoas buscavam se educar, e ao governo caberia somente auxiliar, canalizar ou conter essa demanda”.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, os debates educacionais foram retomados. Em 1947, de acordo com a nova constituição, era incumbência do governo federal, legislar sobre os diferentes níveis de ensino. Para tanto, o ministro

---

<sup>19</sup> Os exames de admissão foram criados em 1925 (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 280).

da educação e saúde pública nomeou uma comissão para elaborar o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional (VEIGA, 2007).

Novamente o embate entre os defensores da escola pública e os defensores da escola livre ou confessional foi retomado. De um lado, a nova e a antiga geração de intelectuais, liderados por Fernando de Azevedo, organizaram em 1959, um segundo manifesto, intitulado “Mais uma vez convocados”, como forma de expressar publicamente uma posição contrária à realidade educacional do país e aos anseios dos defensores do ensino privado no país. De outro, estavam aqueles que criticavam o monopólio da educação pelo Estado e reivindicavam subvenção para as escolas privadas.

A questão de fundo de todo esse embate era a posição que o Estado iria adotar no campo educacional. Poderia ser em direção a um sistema educacional leigo, universal e de educação gratuita ou tomaria os rumos que privilegiariam os interesses da iniciativa privada. Em decorrência desse jogo de interesses, o projeto tramitou durante treze anos no Congresso Nacional. Somente em 20 de dezembro de 1961, a lei n.º 4.024 foi promulgada. O texto manteve a autonomia administrativa dos estados desde o ensino primário até o ensino normal, estabelecendo padrões genéricos de orientação comuns para todo o país, determinando apenas o período de duração dos cursos.

Entre o final dos anos de 1940 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, “[...] que novamente reorganizou o ensino secundário<sup>20</sup>, pode-se identificar um período fértil de novas iniciativas para o desenvolvimento dessa área” (VEIGA, 2007, p. 293). Algumas medidas adotadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) podem ser apontadas como indicativos das mudanças que iriam provocar alterações na organização do ensino secundário, principalmente, no que se refere ao processo de descentralização dos atos de

---

<sup>20</sup> Conforme a lei orgânica do ensino secundário será ministrado em dois ciclos:

- O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial 4 (quatro) anos.
  - O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico com duração de 3 (três) anos.
  - No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL. Decreto-lei 4.244).
- Conforme a Lei 4.024/61, o ensino médio passou a ser dividido em duas etapas:
- ginasial com 4 séries consecutivas (da 1.ª a 4.ª);
  - colegial (da 1.ª a 3.ª).
  - Ambos poderiam ser oferecidos em duas modalidades: técnica e de formação de professores (BRASIL. Lei 4.024/61).

fiscalização, da definição de programas curriculares e da elaboração dos exames de admissão.

Algumas dessas medidas serão aqui pontuadas, com o objetivo de identificar de que forma as estratégias adotadas pelo órgão executivo vão repercutir na organização das instituições de ensino que ofertavam o ensino secundário.

Segundo análise de Gildásio Amado (1973), médico sergipano que assumiu a Diretoria do Ensino Secundário, em meados dos anos de 1950, esse órgão, caracterizava-se, até então, como controlador e centralizador do ensino secundário. Condição assegurada por meio da portaria ministerial n.º 134, datada de 15 de fevereiro de 1954, que orientava a atuação da inspeção federal, exercida de forma burocrática e fiscalizadora sobre os estabelecimentos de ensino. Reforça esta posição a análise de Jaime Abreu (1968, p. 58), ao afirmar que o MEC exercia uma ação

[...] meramente “fiscalizadora” formal e fictícia, em estilo de “estado cartorial”. Esforços outros, públicos ou privados, no sentido de assisti-las realmente, não têm efetivação, porque a legislação federal vem sendo estorvo a que a experiência educacional se processe.

Um dos indícios do processo inicial de descentralização do ensino secundário, realizado pelo MEC, pode ser identificado nos objetivos de criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), em 1953, vinculada à Diretoria de Ensino Secundário:

[...] promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no país, com a finalidade de tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes, bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social e de possibilitar ao maior número de jovens brasileiros o acesso à escola secundária (AMADO, 1973, p. 22).

Segundo Rita de Cássia dos P. Frangela (2003), a CADES recebia destinação financeira específica e tinha, dentre as suas finalidades, a incumbência de realizar cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário; prestar assistência técnica a estabelecimentos de ensino secundário em fase de implantação ou reorganização; realizar estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino; elaborar material didático; criar serviço de orientação

educacional nas escolas de ensino secundário; divulgar atos, experiências e iniciativas julgadas de interesse do ensino secundário; promover o intercâmbio entre escola e educadores nacionais e estrangeiros; informar a opinião pública quanto às vantagens de uma boa educação secundária; promover intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros, dentre outros.

De meados da década de 1950 até o final da década de 1960, a CADES gerenciou a realização de cursos de treinamento para professores do ensino secundário, jornadas de diretores, simpósios de orientação educacional, encontros de inspetores do ensino secundário, cursos para secretários de estabelecimentos de ensino. Esta campanha foi responsável, ainda, por um número significativo de publicações voltadas para a formação do professor. Dentre elas, destacou-se a *Revista Ensino Secundário*, que teve como editor Luiz Alves de Mattos durante o período de 1957 a 1963 (VEIGA, 2007, p. 293).

Conforme Jayme Abreu (1968), a atuação da CADES contribuiu para minimizar o elevado grau de centralização que o MEC exercia sobre o ensino secundário. Para ilustrar a intensidade desse controle, cita como exemplo os processos de revisão de provas, que eram realizados pela inspetoria federal no MEC, por uma comissão designada pela Diretoria do Ensino Secundário. Naquela forma de organização, não cabia, aos professores e nem mesmo ao diretor, a responsabilidade de rever os resultados e emitir juízo sobre os casos em que os alunos ou os seus responsáveis discordassem do parecer elaborado em primeira instância pela banca examinadora.

Somente em 1957, foram definidas novas orientações para este fim. O aluno poderia, a partir de então, requerer à direção da escola a revisão dos resultados lançados pelo professor. Cabia ao diretor, caso julgasse necessário, designar uma comissão formada por professores da própria escola para proceder à revisão. Caso o resultado fosse alterado, cabia ao diretor oficializar junto ao inspetor a decisão tomada.

Com essa nova orientação, o MEC transferiu à escola a responsabilidade de tomar decisões relativas ao processo avaliativo. A partir de então, o momento da revisão de provas, por exemplo, passou a exigir o envolvimento de um número maior de professores para (re) avaliar o aproveitamento escolar dos alunos.

A interiorização do processo avaliativo, no âmbito escolar também foi alargada pelo MEC, ao determinar a substituição de um único exame de admissão

ao ensino secundário para os estudantes de todo o país, pela diversidade de provas, a serem elaboradas sob a responsabilidade dos diretores das escolas. A estes coube a organização de todas as etapas de realização dos exames (tipo de prova, conteúdos, critérios de eliminação, etc.), de modo a corresponder às características de cada realidade educacional.

Outro exemplo de centralização eram os programas de ensino secundário, elaborados por comissões designadas pelo MEC até o ano de 1951. Para Jaime Abreu (1968, p. 58), a União atuava “[...] como ‘pedagogo único’ do ensino secundário nacional”. Também crítico dessa política de centralização, Anísio Teixeira, como diretor do INEP, atribuíu pouco envolvimento dos professores nas discussões sobre o ensino, uma vez que esta forma de organização

[...] transformava todos os educadores estaduais em simples cumpridores de instruções de ordens recebidas. Perdido o incentivo, perdida a liberdade, pois a centralização é, sobretudo, uma tirania, o homem perde as qualidades e se faz um autômato (ABREU, 1968, p. 56).

No entanto, há que se relativizar o poder de atuação e de interferência dos inspetores de ensino sobre o trabalho dos professores. Conforme análise de Martins (2006), nos relatórios dos inspetores de ensino, localizados nos arquivos do Colégio Estadual do Paraná, correspondente aos anos de 1930 a 1940, havia muitas semelhanças entre os relatos, inclusive quando houve mudança de inspetor. Esse tipo de ocorrência pode ser um indício de que o preenchimento de relatórios pelos inspetores representava apenas uma formalidade. E, nesse sentido, a função do inspetor se mostrou muito mais voltada para as questões de cunho administrativo do que pedagógico. Há que se relativizar também o distanciamento entre aquilo que era imposto ao professor e a escola e os usos que se fazia delas.

Como o ensino era ministrado de forma isolada, ou seja, os alunos cursavam disciplinas, também, nominadas de “cadeiras”, e não um ensino seriado, e o controle sobre elaboração e aplicação dos exames eram externos; não havia um envolvimento mais direto e coletivo dos professores nas decisões relativas aos processos avaliativos do ensino secundário. Como aponta Abreu (1968), em apenas algumas escolas públicas, o funcionamento de congregações de professores e departamentos de matérias anunciava um esboço de organicidade funcional de escola.

Esse quadro começou a mudar em 1951, ocasião em que o Colégio Pedro II solicitou autorização ao MEC para elaborar os seus próprios programas. A proposta não só foi aprovada, mas tornou-se, por determinação ministerial, programa oficial mínimo para todas as escolas secundárias do país. Na continuidade do processo de descentralização, a responsabilidade de organização dos programas foi atribuída aos professores do ensino secundário e sua aprovação passou a ser feita pelo corpo docente de forma colegiada, a partir de 1958.

Tendo em vista o aumento da oferta do ensino secundário e as limitações da atuação dos inspetores de ensino, voltadas, principalmente, para o cumprimento de procedimentos burocráticos, como a conferência de documentos e a elaboração de relatórios, o MEC aprovou convênios entre a Diretoria e alguns estabelecimentos de ensino, de modo que alguns diretores de escola, também, atuassem como inspetores. Essa medida atribuía ao diretor a competência de interpretar a lei, a partir da realidade e das necessidades locais, bem como a responsabilidade de minimizar os entraves burocráticos provocados pela avaliação e fiscalização externa que as desconhecia.

Dentre os projetos da CADES, colocados em prática, destacamos, nesta pesquisa, a criação das classes experimentais, inspiradas nas *classes nouvelles*, instaladas na França em meados dos anos de 1940. Essas classes atenderiam alunos na faixa etária de 11 (onze) a 15 (quinze) anos, unificando a oferta do ensino secundário e do ensino técnico, numa

[...] organização escolar homogênea [...], em que os alunos das mais diversas origens e tendências tivessem “os contatos necessários a uma suficiente unidade da nação” [de modo] a evitar a separação da juventude em categorias como a dos futuros técnicos e a dos futuros intelectuais (AMADO, 1973, p. 39).

Ao ofertar atividades de um núcleo comum de matérias (francês, história e geografia, uma língua viva, ensino científico – matemática e ciências naturais) e atividades práticas (educação física, desenho, música e atividades manuais) para todos os alunos do ensino secundário francês, as *classes nouvelles* tinham como objetivo principal ampliar as possibilidades de orientação profissional, levando-se em consideração as características pessoais de cada aluno.

Segundo Veiga (2007), para implantar classes experimentais no Brasil, era necessário que as instituições de ensino obtivessem aprovação dos órgãos

competentes para fazê-lo. Nesse sentido, foram priorizadas aquelas escolas que apresentavam condições semelhantes aos colégios de aplicação e ao Colégio Pedro II. Esse tipo de critério pode explicar porque o Colégio Estadual do Paraná conseguiu implantar classes experimentais.

Na análise de Clarice Nunes (2000), as classes experimentais tomaram como referência um modelo francês, que favorecia a experimentação de novos currículos e processos diferenciados de ensino e aprendizagem, alterando vários elementos que, tradicionalmente, compunham a rotina escolar como seriação, organização de horários, procedimentos avaliativos, entre outros, visando atender às diferenças individuais e às aptidões dos alunos (VEIGA, 2007).

No entendimento de Amado (1973, p. 42), não era a organização curricular que caracterizava as *classes nouvelles*, mas as normas pedagógicas adotadas para o seu funcionamento, como por exemplo:

[...] classes de 25 alunos, redução na primeira e segunda série do número de professores por classe, **instituição de uma hora semanal de conselho de classe**, coordenação das diversas matérias e atividades, métodos ativos, certa individualização do ensino, estímulo ao trabalho de equipe, etc. (grifo meu).

No bojo dessa experiência, os exames formais foram substituídos por um acompanhamento constante do rendimento do aluno ao longo do ano letivo “[...] Não só pelo professor de cada matéria, mas também pelo conjunto dos professores reunidos periodicamente em conselho de classe” (AMADO, 1973, p. 44). Essa experiência, em especial, será importante na (re) organização do ensino secundário no Brasil e, mais especificamente, para a adoção do conselho de classe nas classes experimentais, conforme análise no próximo tópico.

Retomando-se as medidas adotadas pelo MEC, acerca do ensino secundário ao longo dos anos de 1950, (a questão das revisões de provas, da organização interna dos exames de admissão, da elaboração dos programas de ensino, da substituição dos inspetores de ensino pelos diretores das escolas de ensino secundário e da criação da CADES), percebe-se o delineamento de uma nova configuração das relações entre os órgãos oficiais e a escola secundária.

Essas medidas podem ter sido adotadas pelo MEC como resposta à crescente oferta de ensino secundário, considerando que a estrutura burocratizada e centralizadora da Diretoria do Ensino Secundário tornou-se insuficiente para exercer



o controle das escolas em todo o país. De qualquer modo, o processo de descentralização significou, de um lado, um maior grau de autonomia e, de outro, delegou às escolas outras responsabilidades. Diante dessas novas demandas do Estado sobre a escola, coube à direção e ao corpo docente ampliar os seus espaços de atuação na tomada de decisões administrativas e pedagógicas. A apropriação desses novos espaços impôs aos sujeitos escolares a necessidade de uma atuação mais coletiva para viabilizar o funcionamento da escola. Muito mais que uma imposição legal, vinda de fora dos muros escolares, a organização do colegiado de professores pode ser analisada a partir das necessidades internas da escola e dos sujeitos escolares, para responder aos desafios que lhe foram postos. E, nesse sentido, o conselho de classe se apresentava como uma prática necessária.

### 3.2 AS *CLASSES NOUVELLES* E AS (RE) APROPRIAÇÕES NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO

De acordo com Rocha (1982), o conselho de classe surgiu na França, no bojo das inovações educacionais que marcaram o pós-Segunda Guerra Mundial, contexto de profunda reorganização daquele país e de toda a Europa. Consta que inicialmente foi proposto como um procedimento necessário para a aproximação do grupo de professores, tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que estava sendo implantado nas *classes nouvelles*. Em seguida, foi disseminado por todas as escolas francesas. O sistema educacional francês foi reestruturado em 1959, objetivando “[...] organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos, com vistas a oferecer, a cada um, o ensino que correspond[desse] a seus gostos e aptidões” (INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE<sup>21</sup>, 1971, *apud* ROCHA, 1982). Tendo em vista este objetivo, o papel do colegiado foi ampliado e dividido em três instâncias: o conselho de classe, em nível de turma, o conselho de orientação, estendido a todo o estabelecimento de ensino e o conselho departamental de orientação que se ocupava de uma esfera

---

<sup>21</sup> INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES. **L’Organisation de l’enseignement em France**. Paris: 1871. p. 19.

mais ampla (ROCHA, 1982). O conselho de classe, sob a presidência do professor principal ou do diretor, contava com a participação do

[...] diretor adjunto, do inspetor encarregado da turma, do médico, do assistente social ou enfermeiro, do conselheiro de orientação, dos professores da turma, de outros inspetores, de dois representantes dos pais e dois alunos, eleitos delegados da turma pelos colegas (ROCHA, 1982, p. 19).

Além de visar à observação sistemática e contínua dos alunos, propiciando um ensino que atendesse à individualidade de cada um, o conselho de classe contribuiria para a seleção e distribuição dos alunos no novo sistema de ensino, de modo a orientá-los para o clássico ou técnico, de acordo com as aptidões e interesses identificados. As indicações do conselho de classe, sistematizadas em pareceres sobre os alunos, eram levadas ao conselho de orientação e, posteriormente, transmitidas às famílias dos alunos. No sistema educacional francês, o parecer do conselho de classe era tido como imprescindível para a definição dos rumos da vida educacional dos alunos, uma vez que procurava “[...] revelar o caráter e as aptidões dos alunos”, [...] mas “principalmente elabora[va] exposição de motivos a serem propostos pelo conselho de orientação” (ROCHA, 1982, p. 20). Segundo Delannoy<sup>22</sup> (1963, *apud* ROCHA, 1982, p. 20), a função mais importante do conselho de classe seria um melhor conhecimento dos alunos pelos professores e uma maior integração destes “numa ação educativa conjunta”.

Tomando como referência as reflexões de Patrick Boumard (1997), em seu livro *Le conseil de classe* (1997), pode-se interrogar se o conselho de classe realmente cumpriu esse papel no percurso da vida escolar dos alunos. Resta, como nos diz Bourmand (1997), a mesma pergunta que vai além de olhar a instância no sistema, mas a do seu funcionamento interno. O que acontece no interior das portas fechadas? Qual é a relação entre os diferentes sujeitos que atuam nesta peça?

Relembrando os seus tempos de aluno (anos de 1960), Bourmand (1997) percebia que só existiam dois tipos de conselho: o conselho de disciplina, para castigar os renegados da escola, e os conselhos de classe, para sancionar os trabalhos do trimestre. Nos dois casos, um tribunal: o primeiro civil (conselho de classe) que julga os conflitos de interpretação entre alunos e professores

---

<sup>22</sup> DELANNOY, Jean. Educação, trabalho de equipe. II *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. XI, n. 92, p. 181-183, out./dez. 1963.

(evidentemente sempre em benefício destes últimos), e o outro penal (o conselho de disciplina) que pune aqueles que burlaram a lei. Mas, ele mesmo admite que essa “lembrança” pode ser totalmente falsa e manifestar apenas a dimensão imaginária do conselho de classe na representação dos usos da escola e não o que de fato acontecia.

Guardadas as devidas ressalvas entre o prescrito e os usos, Maria José Garcia Webere<sup>23</sup> (1967, *apud* WARDE, 1980, p. 113) descreveu que as classes francesas tinham como diretrizes oficiais:

- tornar o conhecimento e a personalidade do educando uma das principais preocupações do professor;
- coordenar os esforços dos professores, organizando na escola um verdadeiro trabalho de equipe dos mestres;
- modificar o caráter de orientação profissional tornando-se mais refletida, mais prolongada, feita pelos professores;
- desenvolver esforços no sentido de aplicar métodos ativos de ensino.

A experiência francesa com as *classes nouvelles* foi tomada como referência para a implantação das classes experimentais nas escolas brasileiras, a partir de 1957. No entanto, a centralidade do processo no ministério da educação francês no que se refere à determinação de um currículo oficial e de métodos de ensino preestabelecidos não foi adotada pela CADES nas escolas secundárias brasileiras. Aqui a interferência do Estado foi menos intensa, pois a CADES delegou à escola a incumbência de elaborar o currículo e definir os procedimentos metodológicos mais adequados à sua realidade. Para tanto, havia necessidade de um planejamento coletivo envolvendo direção, orientador educacional e professores. Com vistas à preparação geral dos alunos (contemplando, tanto à formação humana, quanto o atendimento de suas aptidões individuais), era imprescindível a realização de reuniões periódicas entre os professores para uma avaliação mais global que deveria resultar num planejamento articulado de atividades, que melhor correspondesse às necessidades individuais dos alunos, conforme suas aptidões.

Para José Mario P. Azanha (1975, p. 9), a decisão do MEC em autorizar a criação das classes experimentais teve grande impacto na organização do ensino secundário “[...] pois aparecia como oportunidade para que se ensaiassem novas

---

<sup>23</sup> WEBERE, Maria José Garcia. A renovação pedagógica em França. **Revista de pedagogia**, São Paulo: USP, n. 1, p. 57-68, 1967.

modalidades de organização desse nível de ensino”. Essencialmente, o que se pretendia com essa experiência era, em primeira instância, superar a dicotomia entre o ensino secundário, destinado à formação de mão de obra para o mercado de trabalho ou para a preparação daqueles que ingressariam no ensino superior. Nesse sentido, as orientações do MEC indicavam como caminho para as classes experimentais secundárias, a tentativa de articular “[...] estes dois tipos de escola no interior de uma única” (RIBEIRO, 1980, p. 197).

Segundo Rocha (1982) e Sandra Sueli S. Bergonsi (1991), foi por meio da aproximação de educadores brasileiros com a experiência francesa que o conselho de classe chegou ao Rio de Janeiro em 1958<sup>24</sup>, tomado como um procedimento didático-pedagógico necessário ao bom funcionamento das classes experimentais<sup>25</sup> aqui implantadas. Dentre esses educadores, estavam Mirthes de Lucca Loffredi e Laís Esteves Wenzel. Esta última atuava no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade do Brasil (UB). Conforme Frangella (2003), o CAp tinha como função o desenvolvimento de pesquisas psicopedagógicas e de experimentação metodológica, com o objetivo maior de contribuir com a formação de professores. Segundo a pesquisadora, a atuação docente deveria priorizar os métodos ativos, em consonância com as

[...] orientações técnico-pedagógicas do professor Luiz Alves de Mattos [...] primeiro diretor e organizador da instituição – que acreditava num ensino racional, lógico, em que o aluno aprendesse a refletir e a fazer uso prático dos conhecimentos adquiridos, contrapondo-se a um ensino verbalista, baseado na memorização e na repetição dos conteúdos. [...] assume as proposições de John Dewey como referencial para o desenvolvimento do trabalho frente ao CAp. A questão da experiência, amplamente discutida por Dewey, é reescrita no interior do Colégio: ela é a base sobre a qual a estrutura curricular é implementada. Contudo, essa experiência centra-se, principalmente, na possibilidade de construção de uma Didática experimental que trouxesse à Educação o caráter científico, cuja neutralidade e objetividade se colocariam como patamar a ser alcançado (FRANGELLA, 2003, p. 2).

<sup>24</sup> [...] Em janeiro de 1959 o MEC, por meio da portaria, autorizou o funcionamento das “classes experimentais”, em nível nacional (1999, p. 34). Uma das primeiras “classes experimentais”, especificamente a de Socorro [SP] tinham seu embasamento metodológico no Modelo de Sèvres (França), nas propostas da Escola Nova, que tinham como idéia central a pedagogia do educador John Dewey, e também no Modelo da Escola Compreensiva Inglesa (Método Morrison) (FERREIRA; BICCAS, 2006).

<sup>25</sup> Segundo Ferreira e Biccass (2006), uma das primeiras ‘classes experimentais’ de São Paulo foi criada em Socorro, tinha seu embasamento metodológico no Modelo de Sèvres (França), nas propostas da Escola Nova, na pedagogia do educador John Dewey, e também no Modelo da Escola Compreensiva Inglesa (Método Morrison).

Além do contato com as classes experimentais e inovações pedagógicas, desenvolvidas naquele país, chamou a atenção das educadoras, que estiveram na França, a realização de uma reunião colegiada dos professores, denominada de conselho de classe, “[...] pois se tratava de uma atividade educativa ainda não difundida [...] [no Brasil] e que parecia apresentar um potencial educacional considerável” (ROCHA, 1982, p. 18). A novidade foi inicialmente implantada nas classes experimentais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E, logo em seguida, estendida como proposta experimental ao Centro Educacional de Niterói, dirigido por Mirthes Lucca Wenzel, que também esteve no Instituto de pesquisas educacionais de Sèvres, em 1958, no Colégio Brasileiro de Almeida (RJ), no Colégio Santa Cruz (SP) e no Colégio São João Del Rei (MG).

A ideia de colegiado, tomada da experiência francesa, também é citada por Warde (1980, p. 113), ao analisar a história do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, no final dos anos de 1950:

A organização das várias comissões permanentes, compostas de alunos e orientadas por professores conselheiros que dela fazem parte, e renováveis em ocasiões necessárias e aconselháveis, está criando o espírito de equipe, segundo o qual surgida uma idéia ou um problema, reúnem-se alunos e professores de matérias afins, procedem-se estudos e pesquisas, sugerem-se soluções prováveis e procura-se o remédio mais acertado. Com essa atitude estamos nos inspirando em Sèvres e nas sugestões preconizadas pela UNESCO (PENTEADO; ARRUDA<sup>26</sup>, 1957, *apud* WARDE, 1980, p. 113).

Conforme Ruth Compiani (1965), coordenadora do projeto das classes experimentais, nominadas de integrais<sup>27</sup> no CEP, esse trabalho foi implantado, a partir das experiências já desenvolvidas no Brasil e no exterior<sup>28</sup> e, em especial, a do Centro de Estudos Pedagógicos de Sèvres, onde também esteve. Sob a sua

---

<sup>26</sup> PENTEADO, Jr.; ARRUDA, Onofre. Apresentação. **Revista de pedagogia**, São Paulo: USP, n. 7, p. 2, 1957.

<sup>27</sup> “Várias razões influenciaram para que as Classes Experimentais do CEP fossem batizadas com o nome ‘INTEGRAL’, sendo as principais: A) Horário integral de funcionamento, para os alunos; B) Espírito de educação integral; C) Receio de que o nome ‘CLASSES EXPERIMENTAIS’ sugerisse a idéia de ensino ainda em experimentação, sujeito a falhas, e, por esse motivo, não encontrasse repercussão favorável junto aos pais, principalmente nos 1.ºs anos de implantação do novo plano; D) A consciência de que não seria possível dispor, de início, dos elementos indispensáveis para a realização de um trabalho rigorosamente experimental” (COMPIANI, 1965).

<sup>28</sup> Conforme Compiani (1965), muitas das idéias expostas no Plano foram inspiradas em centros de estudos pedagógicos, tais como: Colégio da FGV de Nova Friburgo; CAP da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; CAP da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres.

coordenação, foi elaborado, no segundo semestre do ano de 1959, um plano para as classes integrais, implantadas no início do ano letivo de 1960. Por meio da adoção dessa proposta, buscava-se solucionar os problemas do ensino secundário, dentre eles, os altos índices de reprovação e desistência, principalmente, nas turmas do primeiro ciclo.

O enfrentamento desses problemas se daria por meio de estudos para a identificação de suas causas, a partir de referências provindas das ciências do comportamento, da adequação de um plano de ensino às estruturas psicológicas dos adolescentes e de atividades que contribuíssem para integrá-los à sociedade do seu tempo.

Conforme o projeto, os professores deveriam reunir-se todas as quartas-feiras no período da tarde,

[...] ocasião em que serão discutidos problemas relativos ao aproveitamento escolar dos alunos, perfeito entrosamento das disciplinas e outros. Periodicamente, será reservada para reuniões com pais de alunos, nas quais se visará conseguir a colaboração dos mesmos na resolução de problemas individuais do educando (COMPIANI, 1965, s./p.).

Num outro momento do projeto, atribui-se ao corpo docente a responsabilidade de decidir sobre o destino da vida escolar do aluno: “[...] no caso de não alcançar suficiente aproveitamento em UMA disciplina, caberá ao corpo docente das Classes Experimentais, em reunião, decidir sobre sua aprovação ou não [...]” (COMPIANI, 1965, s./p.). Pôde-se verificar, a partir desse documento, que o papel do colegiado era decisivo nos casos em que o aluno não alcançasse, por méritos próprios, média em uma das disciplinas. Essa forma de atuação irá se concretizar na prática do colegiado de professores, conforme análise das atas de conselho de classe das escolas de Curitiba.

A semelhança da proposta das classes integrais com as classes experimentais da França e do Rio de Janeiro, onde foi implantado inicialmente o conselho de classe, pode ajudar a compreender o processo de adoção dessa prática no CEP, mesmo antes de se tornar um procedimento sugerido formalmente pela secretaria de educação às escolas, e a sua extensão aos demais estabelecimentos de ensino. Vale observar que o CEP era a escola secundária de referência para todo o Estado do Paraná.

Ao expor aspectos da implantação das classes experimentais no ensino secundário, nas cidades do Rio de Janeiro, de São Paulo e em Curitiba, não se teve como propósito delinear “[...] um modelo geral para derramar neste molde um conjunto de práticas, mas pelo contrário, buscou-se ‘especificar esquemas operacionais’ e procurar se existem entre eles categorias comuns e se, como tais categorias seria possível explicar o conjunto das práticas” (CERTEAU, 1994, p. 21). Neste trabalho, em especial, as práticas do conselho de classe.

Diante do exposto, interpretou-se que as experiências pedagógicas desenvolvidas nas classes experimentais nos anos de 1950 e 1960 foram significativas, como indicam alguns trabalhos (ABREU, 1968; CUNHA, 1980; AZANHA, 1975; WARDE, 1980), apesar de limitadas e voltadas para o atendimento de uma minoria. Além disso, as dificuldades de implantação causadas por problemas de ordem financeira e de recursos humanos, entre outras, comprometeram a adaptação do modelo francês às classes implantadas no Brasil. Conforme consta no relatório elaborado pela professora Ruth Compiani (1965)<sup>29</sup>:

A primeira delas se refere à constituição do corpo docente. Tratando-se de uma escola cuja dinâmica assenta precipuamente na integração de todos os professores no mesmo espírito de trabalho, a substituição, temporária ou efetiva, de qualquer um deles é sempre penosa ou difícil, podendo trazer, de certo modo, prejuízos à tarefa educativa. [...] Seria também imprescindível que o elemento assim recrutado passasse por um ESTÁGIO DE PREPARAÇÃO adequada que pudesse conscientizá-lo dos princípios esposados pelas classes integrais [...]. Por outro lado, a impossibilidade de dar a esses professores a compensação financeira correspondente a um horário integral, visto serem todos sujeitos às normas estabelecidas para os funcionários do estado, onde o número de aulas se destina às aulas, e não se justifica para o exercício de outras atividades que exigiriam uma permanência mais prolongada, impõe uma série de restrições inconvenientes para a natureza do trabalho.

A Escola também se ressentia da falta de um grupo de especialistas capazes de orientar a realização de um plano efetivamente experimental. [...]

Deve-se aqui, ainda considerar que seria desejável poder-se contar com serviços médico e psicológico especializado que atendessem aos casos de tratamento específico. As limitações impostas, ou pelo reduzido número de serviços de psicologia ou pela inexistência de verba que pudesse custear um tratamento adequado, são obstáculos que já temos enfrentado.

Outra dificuldade que não tem sido fácil de superar é a causada pelo fato de coexistirem, no mesmo estabelecimento, dois tipos de classes, Comuns e Integrais, o que determina um clima de prevenções mútuas, contrário ao espírito de UNIDADE que deve prevalecer num ambiente escolar.

Quanto ao ambiente físico do Colégio Estadual, não obstante a excelência do prédio deve ser encarada a dificuldade encontrada para a realização de

---

<sup>29</sup> Coordenadora das classes integrais do CEP. Registrou algumas dificuldades que entravaram a consecução plena dos objetivos propostos e mereciam a consideração dos educadores.

um plano ideal cuja origem se encontra em limitações como [...] inadequação do mobiliário, cujas carteiras individuais, muito pesadas, dificultam a realização do trabalho de grupo. Necessidade, igualmente, de os alunos ficarem obrigados, no final e início das aulas, a dar-lhes a disposição tradicional, visto a mesma sala servir, em outro turno, para as classes comuns [...] (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1965).

Apesar do rol de dificuldades relatadas, pela descrição das atividades ali desenvolvidas, pode-se inferir que houve empenho dos professores, que atuaram nas classes experimentais, em utilizar princípios e métodos da Escola Nova, bem como implementar as novidades introduzidas com o uso da tecnologia instrucional na escola. Como exemplo, pode-se citar o relatório de estudo meio, descrito no plano de trabalho da disciplina de Educação Física do CEP:

Através de excursões e acampamentos a Escola pode fazer Educação Ativa, combatendo os males da escola reduzida a aula, do professor que conhece o aluno só através da classe e da falta de colaboração entre a família e a escola e outros inconvenientes cujas raízes mergulham na confusão existente entre os problemas da Instrução e da Educação. A instrução ministrada em sala de aula está sendo substituída pela educação dada no lugar mais próximo à realidade. Por isso devemos quando possível abandonar as salas de aula e com os alunos experimentar o contato com o real (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961).

Contudo, essa experiência não foi duradoura devido à cessação das classes experimentais<sup>30</sup>, inclusive a do CEP, no início dos anos de 1970. Essa medida porém, não impedia que muitas das práticas ali desenvolvidas, de uma ou de outra forma, pudessem ser incorporadas ao cotidiano do trabalho dos professores e da escola de uma forma geral. Por outro lado, a definição dos novos preceitos legais impostos às instituições de ensino, a partir da lei 5692/71, estabeleceu outros sentidos para o ensinar-aprender. Conforme Ribeiro e Warde (1980, p. 202)

[...] é certo que, nos seus termos legais, essa lei tomou alguns aspectos das experiências inovadoras – principalmente no que diz respeito aos suportes técnico-pedagógicos – colocamo-os a serviço de uma política educacional, mas é certo que só muito superficialmente a lei 5.692/71 consagrou e disseminou as práticas inovadoras.

---

<sup>30</sup> Conforme Documento base para o planejamento prévio para a implantação do sistema de ensino de 1.º e 2.º graus – volume 2, a experiência chegou ao término em 1966. “Motivos vários, de ordem administrativa, principalmente fizeram com que as classes experimentais fôssem sendo gradativamente extintas, integrando-se ao Sistema normal do estabelecimento” (PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura, 1971, p. 181).



Dentre elas, permaneceu o conselho de classe que, segundo Rocha (1982) e Dalben (1995), teve suas origens no ideário educacional da Escola Nova. Ambas relacionam o papel do conselho de classe à valorização do ensino individualizado, dos estudos em grupo, do trabalho coletivo em prol da aprendizagem dos alunos e da busca de soluções para os problemas da escola. Aspectos estes que podem ter favorecido a implantação dos conselhos de classe como experiência pedagógica nos meios educacionais e a sua aceitação pelos sujeitos escolares, mesmo que de forma experimental, em algumas instituições escolares, conforme já citado anteriormente.

Contribui para essa interpretação uma resposta do então conselheiro Anísio Teixeira a uma consulta enviada ao Conselho Federal de Educação em 1962, a respeito do artigo 39 e parágrafos da Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61, que se refere ao aproveitamento escolar. O questionamento pautava-se na possibilidade de exclusão dos exames finais, inclusive no regimento/estatuto, e da sua substituição por procedimentos avaliativos baseados apenas em atividades realizadas na classe e em resultados parciais. Anísio Teixeira responde argumentando que:

[...] Não se trata de proscrição de provas e exames, mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso, de forma que se mantenha razoável e segura a aferição do aproveitamento do aluno. O que se acha em transformação, dentro do conjunto dos procedimentos escolares de avaliação da aprendizagem, são os métodos e processos dos exames e das provas e não a sua eliminação. [...] A lei defere ao professor autoridade para formular questões e julgar provas e exames, na certeza de que possui a necessária competência profissional para elaborar provas e julgar os exames (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 102/62).

Ao defender a autoridade do professor, diz “[...] êste mais do que os especialistas que, no caso, atuam apenas como peritos têm ou devem ter conhecimento mais completo do aluno e do seu real aproveitamento”. Como sugestão, a não realização dos exames finais, propõe “[...] a organização pelos colégios de comissões de professôres para o estudo dos avanços obtidos pela ciência pedagógica nos métodos e processos de avaliação dos resultados escolares e a sua adoção progressiva no estabelecimento” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 102/62, grifo meu).

Esse percurso histórico sobre as práticas educacionais, desenvolvidas em caráter experimental, no ensino secundário brasileiro, desde o final dos anos de

1950, constitui-se num conjunto de referências significativas para legitimar a importância do conselho de classe entre os fazeres ordinários da escola.

### 3.3 CONSELHO DE CLASSE: ENTRE UM TERRENO IMPOSTO E UM ESPAÇO DE MOBILIDADE DIANTE DAS PRESCRIÇÕES FORMAIS

A inserção dos conselhos de classe nas escolas públicas, onde não houve a implantação das classes experimentais, ocorre como um desdobramento do processo de implementação da reforma educacional, provocada pela lei n.º 5.692/71. Tal observação tem se confirmado a partir do levantamento de documentos legais, produzidos pelo CEE/PR e SEED/PR, sobre avaliação e regimento escolar, bem como nos registros de atas de sessões de conselho de classe realizados nas escolas. Nessas escrituras, é possível identificar a mobilização do coletivo de professores na elaboração do projeto de implantação do ensino de 1.º e 2.º grau e na construção do regimento escolar, o que impôs momentos de estudo sobre legislação, currículo, procedimentos avaliativos e a realização de conselhos de classe, a partir de 1972<sup>31</sup>. Os registros dessas reuniões são indicativos de que as demandas dessa conjuntura exigiram o envolvimento dos professores, da direção e da equipe pedagógica das escolas. Essas reuniões foram utilizadas para enfrentar coletivamente as dificuldades de implementação da reforma, no sentido de estabelecer consensos mínimos, que poderiam significar maior segurança no desenvolvimento das atividades cotidianas da escola e das práticas docentes, principalmente no que diz respeito à avaliação.

Colabora, nessa interpretação, a observação de Rocha (1982, p. 18), ao afirmar que “com a implantação da lei 5.692/71 o Colégio de Aplicação passou a ser solicitado por instituições educacionais e/ou educadores que desejavam adequar-se ao espírito da lei e que sentiam necessidade de introdução do conselho de classe”. Ao tomar como referência essa informação, cabe indagar quais estratégias foram

---

<sup>31</sup> Considerando que a maioria das escolas selecionadas para a realização desta pesquisa já funcionavam antes desse período, a saber: Colégio Estadual do Paraná, Col. Est. Victor Ferreira do Amaral, Col. Est. Rio Branco, Col. Est. Tiradentes, Col. Est. Dezenove de Dezembro, Col. Est. Nilson Ribas, Col. Est. Pedro Macedo, Instituto Politécnico Estadual. Exceções: Colégio Estadual Lamenha Lins e Newton Ferreira da Costa.

adotadas pelos representantes dos órgãos oficiais para viabilizar a mobilização dos sujeitos escolares (diretores e professores) na identificação de experiências que pudessem contribuir para a implantação de práticas voltadas para o atendimento às prescrições oficiais? Sobre a implantação da reforma educacional, pôde-se constatar que a:

[...] a estratégia era formada por um conjunto de procedimentos que envolviam elaboração e publicação de normas<sup>32</sup>, cursos de reciclagem para dirigentes, professores e a preparação de um corpo técnico para conduzir a adequação legal dos estabelecimentos de ensino às normas. O suporte teórico elaborado foi a base dos cursos de reciclagem. Era constituído de decretos, de deliberações, de resoluções, da Lei nº. 5.692/71 e do Plano Estadual de Educação 1973-1976, por meio do qual o governo estabeleceu diretrizes para a implantação da lei no Paraná. [...] Em 1971, a Secretaria da Educação organizou o “Grupo especial de trabalho para a reforma do ensino em Curitiba” (Getrec), que tinha como uma de suas tarefas “a conscientização dos professores no que se refere à reforma do ensino” (MARTINS, 2002, p. 18).

[...] também fazia parte da estratégia do governo estadual a institucionalização de um lugar físico para a formação em serviço, o Centro de Treinamento do Magistério Primário - Cetepar, concebido como uma forma de viabilizar a implantação da reforma educacional no Paraná (LEITE, 2003).

Cabe lembrar, ainda, que o projeto de implantação da reforma no Paraná foi delineado a partir de etapas, sendo que o município de Curitiba fazia parte da primeira fase. O impacto desse processo sobre as escolas foi intenso, conforme documentos no arquivo do CEP, relativos ao ano de 1972. Segundo Landes da Silva (2008, p. 53):

O corpo administrativo e docente do colégio precisava se adaptar as mudanças da Lei 5.692/71 de uma forma geral. Ou seja, não somente as normas sobre Orientação Educacional, mas também em outros aspectos como a implantação de novos cursos profissionalizantes. Não era algo que poderia ser decidido da noite para o dia. Uma grande equipe de profissionais precisava discutir a lei e engendrar as ações que colocariam em prática.

---

<sup>32</sup> Dentre estas, destaca-se: a Resolução n.º 218/72, que autoriza a instituição de Grupos-Tarefa para Implantação da Reforma Administrativa (GIRA) da Secretaria da Educação e Cultura, visando à implantação da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus. O Decreto n.º 556/72, que dispõe sobre a complementação de reorganização da Secretaria de Educação e Cultura, tendo como uma de suas justificativas a necessidade de ajustar a organização administrativa à Lei n.º 692/71, agilizando e desenvolvendo os projetos determinados pelo governo federal para o setor educacional. A Resolução n.º 379/72, que define, a partir da proposta do Grupo de Assessoria de Planejamento (GAP), e tendo em vista o Projeto de Implantação Geral Progressiva – Programa 1 – do Plano Estadual de Educação, os 37 municípios-piloto que participarão da Etapa I da Implantação da Reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, sendo Curitiba um destes municípios.

A agenda do ano letivo de 1972 do CEP esteve tomada por inúmeras reuniões e debates, envolvendo a comissão de planejamento e diretoras do 1.º grau na elaboração do “Projeto do 1º e 2º grau<sup>33</sup>”. Todo esse empenho era necessário, pois o CEP estava em fase de organização como sede de um complexo escolar, composto por sete unidades escolares<sup>34</sup>.

As iniciativas das escolas, na busca de procedimentos que as auxilassem na (re) adequação à reforma, tiveram como referência os preceitos legais expedidos pelos órgãos normativos (MEC, CFE e CEE/PR) e executivo (SEC) que produziram um conjunto de documentos com o objetivo de regulamentar e orientar a reforma educacional.

De todo o arcabouço legal, produzido desde o final dos anos de 1960 até o final dos anos de 1990, selecionou-se apenas os que, direta ou indiretamente, faziam referência ao conselho de classe no âmbito do sistema estadual de ensino do Paraná.

Entre as deliberações, indicações, resoluções e instruções consultadas, identificamos que o conselho de classe é especialmente citado por aqueles documentos que fazem referência ao regimento escolar e à avaliação. Sendo assim, a análise que segue, foi realizada de modo a perceber o conselho de classe a partir do contexto em que é citado, ou seja, em meio as orientações legais voltadas às práticas avaliativas.

Dentre os documentos produzidos, pelo CEE/PR e pela SEED, encontrou-se como primeira orientação estadual, para a criação dos conselhos de professores

---

<sup>33</sup> A organização de escolas em Complexos escolares foi adotada no Paraná como forma de cumprir ao que determinava o Art. 2.º da lei n.º 5692/71 “O ensino de 1.º e 2.º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”. A lei cita como possibilidade de organização administrativa e didática tanto “a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais [...]” e também “a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos” (Art. 3.º, b, c). Essa forma de organização visava tanto ao cumprimento do Art. 18 da lei 5.692/71 quanto ao ensino de 1.º grau que teria a duração de oito anos letivos e o Art. 20 que determinava obrigatoriedade do 1.º grau dos 7 aos 14 anos. Os complexos escolares teriam a responsabilidade da oferta do ensino de 1.º grau, integrando estabelecimentos de ensino que ofertavam o ensino de 1.ª a 4.ª série com o de 5.ª a 8.ª série.

<sup>34</sup> Além do Colégio Estadual do Paraná, o complexo era formado pelos grupos escolares: Xavier da Silva, Professor Brandão, Tiradentes, Conselheiro Zacarias, Aline Pichet, Dona Carola e Amâncio Moro.

(ainda não como conselho de classe) nas escolas, a Deliberação n.º 27/72<sup>35</sup> do CEE/PR. Esse documento estabelecia as normas gerais a serem observadas pelos estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus na elaboração dos regimentos escolares. Na Indicação que acompanha a Deliberação, o legislador expressa o que entendia por regimento:

[...] conjunto das normas que regem o funcionamento e os serviços do estabelecimento de ensino; a base etimológica do termo é regimen – “ação, conduta, governo, administração, leme, cetro, guia”. [...] constitui assim peça alicerçal da casa de ensino, na qual estão inscritas as finalidades e os processos e procedimentos, a ordenação das autoridades, o desenvolvimento didático-pedagógico, o comportamento da comunidade escolar, enfim, os critérios asseguratórios não apenas da “plena utilização dos recursos materiais e humanos”, mas da realização dos ideais da educação (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Indicação 03/72).

Dentre as orientações, a respeito da elaboração do regimento, o documento recomenda:

[...] a criação de **colegiados** de alto nível para apreciar e aprovar os instrumentos de ordem didático-pedagógica, e até mesmo que detenha a competência didático-pedagógica da escola, missão adequada aos membros do corpo docente e aos que manipulam a tarefa educativa. Geralmente, tais colegiados são conhecidos por congregação de professores, conselho de professores e símeis [...] há necessidade de que os integrantes do corpo docente atuem amplamente em favor do processo educativo em andamento (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Indicação 03/72, grifo meu).

Naquele momento, a congregação de professores foi chamada a colaborar com o processo de implantação da reforma educacional, que exigia dos estabelecimentos de ensino a sua (re) adequação aos preceitos legais que norteariam, a partir de então, a oferta do ensino de 1.º e de 2.º graus.

Um segundo documento, produzido no âmbito estadual e que traz indicativos sobre o conselho de classe, é a Deliberação 035/76 CEE/PR. Da legislação consultada, é o primeiro documento elaborado no Paraná, a fazer referência ao conselho de classe. De forma geral, o documento trata da definição de princípios e normas gerais para a avaliação, promoção e recuperação, a serem obedecidos

---

<sup>35</sup> A esta Deliberação segue-se o Parecer n.º 124/74 que louva a iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, à época, de produzir um modelo de regimento para as escolas, abrindo, dessa forma, o espaço legal para a efetivação do ‘Modelo de Regimento Escolar para os Estabelecimentos Estaduais de Ensino’, anexo à Resolução Secretarial n.º 2.585 de 1981 (PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, 2008).

pelos estabelecimentos de ensino de 1.º Grau, regular, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 035/76).

No entendimento do CEE/PR, a avaliação deveria ter um caráter abrangente que permitisse o estudo e a interpretação de aspectos que diziam respeito ao domínio cognitivo, afetivo e psicomotor dos alunos, bem como à identificação das mudanças de comportamento esperadas, conforme os objetivos da escola. Além disso, a avaliação também teria o papel de diagnosticar a eficácia do trabalho do professor em sala de aula, o controle do rendimento do processo escolar e todos os aspectos do currículo. A partir do diagnóstico, obtido por meio da avaliação, a escola teria condições de tomar decisões que refletissem no aperfeiçoamento das situações de aprendizagem e de reformulação curricular, bem como na busca de novas alternativas para o planejamento escolar.

De acordo com o documento, a avaliação estaria sempre voltada para a concretização dos objetivos propostos, em função do educando, razão de existência da escola, com vistas a atender às múltiplas exigências de sua formação integral. Sendo assim, diz o texto legal: “a avaliação deverá referir-se a todos os aspectos de sua personalidade” (Art. 4.º), respeitando-se o princípio das diferenças individuais.

Para a concretização dessa proposta, foi indicada pelo CEE/PR a utilização de técnicas e instrumentos avaliativos diversificados como

[...] testes de aproveitamento, questionários de controle, tarefas específicas, trabalhos de criação, informações, observações espontâneas ou dirigidas, conversas discussões ou outros aspectos considerados no processo (Art. 5.º, § 1.º) (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Indicação 03/72).

Tal proposição reafirma a ideia de que a avaliação não deveria ser realizada a partir de um único instrumento de avaliação. Outra orientação para a escola, dizia respeito à importância de especificar os comportamentos a serem avaliados, procedimento que, se realizado de forma contínua e permanente, contribuiria para que esta prática se tornasse educativa, permitindo assim uma avaliação global do aluno. Na avaliação do aproveitamento, a Deliberação destaca que os aspectos qualitativos deveriam prevalecer sobre os quantitativos. Qualitativos seriam aqueles expressos por meio das “capacidades de observação, reflexão, criatividade, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e

ação” (Art. 9.º, parágrafo único) (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 035/76).

A partir dessas orientações, a Deliberação incumbe à escola de estabelecer os seus próprios critérios de avaliação do aproveitamento escolar. Ou seja, o “produto educacional desejado é que determinará o conjunto de instrumentos de avaliação a ser usado” (Art. 11). Ao reconhecer a dificuldade de avaliar os aspectos qualitativos do comportamento humano, o CEE/PR sugere que “sejam usados como instrumentos de avaliação ‘critérios de desempenho’, explicitados e descritos como padrão de rendimento aceitável” (Art. 12). Na avaliação global de todo o aproveitamento escolar do aluno, os estabelecimentos de ensino foram orientados a fazer “preponderar os resultados obtidos durante o ano letivo, sobre os da avaliação ou exame final” (Art. 15), caso fosse realizado, de acordo com o seu regimento (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 035/76).

Para cumprir a gama de aspectos, que deveriam ser considerados pela escola no processo avaliativo do rendimento escolar dos alunos, a Deliberação enfatizou a importância do regimento escolar e destacou o papel do conselho de classe no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o colegiado de professores é citado na Deliberação apenas como uma possibilidade:

Art. 18 - O conselho de Classe, quando instituído pela escola, terá entre outras atribuições a de fazer o levantamento de todos os dados intervenientes na aprendizagem do aluno em avaliação, no decorrer do ano letivo até a última etapa da avaliação.

Art. 19 - O conselho de classe será formado obrigatoriamente pelos Professores da série ou período em que o aluno freqüente, Orientação Educacional e Direção do Estabelecimento (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 035/76).

Na Indicação 01/76, que acompanha a Deliberação, há referências ao conselho de classe. A primeira sugere que:

Antes de avaliar o comportamento terminal do aluno, a Supervisão Pedagógica, o Serviço de Orientação Educacional, com a colaboração do Conselho de Classe deveriam avaliar o seu comportamento de entrada. Formular um diagnóstico de sua situação escolar a partir da qual se repetirá para um planejamento, que em etapas sucessivas permitisse que cada um, dentro de suas possibilidades pessoais, chegasse ao comportamento desejável (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Indicação 01/76).

Observações que remetem as orientações de Tyler, conforme análise de Neila Pedrotti. Drabach *et al.* (2009, s./p.):

[...] é possível realizar pesquisas que forneçam informações e conhecimentos úteis na decisão a respeito de objetivos educacionais. Assim, o autor apresenta três fontes (estudos dos próprios alunos, da vida contemporânea fora da escola e dos conhecimentos científicos acumulados, representados pelas sugestões fornecidas por especialistas em disciplinas) que podem ser utilizadas para obter informações que sejam satisfatórias nesse sentido.

Para tanto, o texto do CEE aponta, na continuidade, um conjunto de procedimentos que poderiam ser adotados pela escola para colocar em prática o tipo de avaliação sugerida para o início do período letivo. Como exemplos são citados: testes de inteligência, testes de ajustamento ao grupo para medir a capacidade de participação, testes de capacidade e habilidades, testes de sondagem vocacional, testes que investiguem as suas condições de saúde. Esse diagnóstico

[...] procuraria identificar as mudanças necessárias nos padrões de comportamento dos estudantes que competiria à educação produzir. [...] esses estudos devem investigar quais as necessidades/carências e os interesses dos alunos. [...] [A partir de então] a escola pode dar motivação e significado às suas próprias atividades, oferecendo aos alunos meios de atenderem as necessidades que não foram devidamente satisfeitas fora desta (DRABACH *et al.*, 2009, s./p.).

A partir da análise dos resultados obtidos, por meio desse diagnóstico inicial, a escola teria a responsabilidade de respeitar as diferenças de cada aluno, levando em consideração o esforço realizado para a consecução dos resultados, a comparação entre o desempenho do sujeito e das normas estabelecidas e, por fim, a comparação do sujeito com ele mesmo, de acordo com suas possibilidades e o seu desenvolvimento.

Outra etapa do trabalho da escola seria informar aos alunos quais seriam os objetivos visados, bem como orientá-los quanto aos meios necessários para atingi-los. No entanto, adverte o texto, que a obtenção de resultados satisfatórios dependeria da organização de todo o processo escolar de forma lógica e harmônica. Nesse sentido, o trabalho escolar deveria ser planejado de acordo com os objetivos propostos pela Lei n.º 5.692/71, com os objetivos da escola, da série e do próprio aluno.



Como a legislação estabeleceu que no processo avaliativo devessem prevalecer os aspectos qualitativos<sup>36</sup> sobre os quantitativos, ao final do ano, a incumbência do conselho de classe não se limitaria a ditar a sentença de aprovação ou de retenção do aluno. Ou seja, o conselho de classe passou a ser visto “[...] como o órgão que durante o ano levanta todos os dados intervenientes na aprendizagem, proporcionando todos os elementos que indicarão ao final a promoção ou retenção na série” (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Indicação 01/76). O texto legal sugere, ainda, que as sessões deveriam ser realizadas em várias ocasiões no decorrer do ano letivo, de modo a permitir a tomada de decisão coletiva sobre o resultado final de cada um dos alunos da turma.

A análise desse documento permite inferir que, de um lado, a Deliberação n.º 035/76 traz à tona a idealização do processo avaliativo proposto pelo órgão normativo (CEE/PR) e, de outro, configura-se como demonstração do distanciamento entre o legislador e a realidade escolar. Pode ser analisada, também, como uma estratégia governamental para minimizar os índices de reprovação escolar. Ao instituir a recuperação, como um procedimento avaliativo obrigatório e destacar o papel do conselho de classe, o documento anexo à Deliberação expressa que o objetivo dessa proposição “visa prevenir e evitar fracassos que não só prejudicam o aluno, mas também oneram todo o sistema educacional” (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 035/76. Anexo). Por outro lado, conforme adverte Certeau (1994, p. 49), a atividade leitora pode provocar uma reapropriação, uma “[...] metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera”. Logo, o conjunto de imposições pode estimular tanto a invenção, quanto o improviso diante de condições práticas para a sua adoção na realidade escolar.

Cumprir lembrar que com a cessação dos exames de admissão no final dos anos de 1960<sup>37</sup> e com a instituição da escolarização obrigatória de 1.ª a 8.ª série, as

---

<sup>36</sup> “[...] é necessário que se esclareça que estes aspectos não são simples expressão de comportamentos exteriores como asseio pessoal, ordem nos trabalhos escolares, disciplina, etc., mas seu significado é bem mais profundo e referem-se ao desenvolvimento da capacidade de observar, refletir, criar, discriminar valores, julgar, comunicar-se conviver, cooperar, decidir, agir” (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Indicação 01/76).

<sup>37</sup> “A supressão da barreira do exame de admissão só seria superada ao final dos anos de 1960, quando se amplia a escolarização obrigatória para oito anos, [...]. O impacto do fim do exame de admissão foi visível e imediato. Rapidamente, ampliam-se as taxas de acesso ao antigo ginásio, agora, reunido ao primário em um primeiro grau de oito anos” (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

escolas passaram a receber, gradativamente, um número cada vez maior de alunos<sup>38</sup>, condição que exigiria, para o atendimento de todos os procedimentos avaliativos indicados oficialmente, uma ampliação significativa nos investimentos destinados à contratação e à formação de recursos humanos, além de apostar numa mudança das práticas avaliativas historicamente construídas, tanto no âmbito legal, quanto no cotidiano escolar. Considerando que todos esses aspectos incidem, mais diretamente, sobre a responsabilidade da escola, a proposição do órgão normativo a respeito da avaliação parece desconsiderar essa realidade. Ao mesmo tempo em que se processa a universalização da escolaridade básica exige-se, sem propiciar as condições minimamente necessárias, que as instituições de ensino coloquem em prática um tratamento individualizado e contínuo de cada aluno, principalmente, no que se refere aos processos avaliativos.

Esse mesmo enfoque foi mantido na Deliberação 035/76 CEE/PR, que objetivava estabelecer princípios e normas gerais para avaliação, promoção e recuperação para os estabelecimentos de ensino de 1.º grau regular do sistema estadual de ensino. Na indicação n.º 001/76, que acompanha a Deliberação, defende-se que a avaliação seja completa, considerando todos os momentos da vida escolar dos alunos, seja na aquisição de conhecimentos, seja na aquisição de habilidades e na transformação de atitudes. Para tanto, propõe o documento que não só o aluno, mas também os professores e os pais participem dessa avaliação completa, considerando assim “[...] todos aqueles que de uma maneira ou outra convivem com o educando” (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Indicação 01/76, p. 13). Ressalta, ainda, que o conselho de classe não deve atuar apenas como

[...] o juiz que ao final tem o seu encargo ditar a sentença que reterá ou aprovará o aluno, mas sim como **órgão que durante o ano levanta todos os dados intervenientes na aprendizagem**, proporcionando todos os elementos que indicarão ao final a promoção ou retenção na série (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Indicação 01/76, p. 14) (grifos meus).

---

<sup>38</sup> “De acordo com dados de Anuários do IBGE, em 1965, as séries que hoje compõem o ensino fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas; em 1970 esse número passa para 15,9 milhões. [...] [Durante] o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano” (OLIVEIRA, 2007, p. 667).

Como forma de orientar as escolas para a adequação dos regimentos escolares, os novos preceitos legais quanto à avaliação e, mais especificamente, sobre a recuperação terapêutica, que passou a ser obrigatória por decisão do CEE/PR, a SEC, por meio do DEPG (Departamento de 1.º grau) e do Grupo de Estrutura e Funcionamento (GEF), organizou uma apostila publicada pelo CETEPAR. Essa publicação foi utilizada nos cursos de atualização de secretários<sup>39</sup>, realizados em 1976, pois a nova Deliberação deveria ser cumprida pelas escolas a partir do ano letivo subsequente. No referido documento, consta que o conselho de classe:

É um órgão que a escola poderá instituir, dizemos poderá porque embora seja recomendável a sua instituição, ela não é obrigatória.

O Conselho de Classe reúne-se em datas previstas em Calendário Escolar [...]. Suas atribuições, entre outras são:

- Acompanhar o desempenho dos alunos nas diferentes matérias
- Propor medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem
- Buscar soluções para problemas apresentados pelos alunos (relacionamento, ajustamento, participação, etc.)
- Coletar dados sobre interesses e aptidões que venham sendo demonstrados.
- Decidir, soberanamente, sobre a aprovação, necessidade de recuperação ou reprovação dos alunos, estudando caso por caso, com base nos resultados das observações registradas durante todo o ano (CETEPAR, 1978, p. 14, grifos meus).

A importância atribuída ao conselho de classe pela SEC pode ser justificada pelo reconhecimento de que essa prática se apresentava como uma alternativa para a escola, diante da complexidade de avaliar o aluno de forma global, conforme determinava a legislação. Outro ponto a se destacar foi a indicação do poder soberano do conselho de classe para decidir sobre a promoção ou retenção dos alunos. Condição que será exercida com certa frequência nas reuniões de conselho de classe, conforme registros em atas consultadas e analisadas no próximo capítulo.

De acordo com esses termos da Deliberação n.º 035/76 CEE, os praticantes do espaço escolar<sup>40</sup> tinham ao seu dispor as orientações gerais a serem consideradas para a aprovação ou retenção dos alunos, combinando-se os

<sup>39</sup> Documento localizado no Col. Est. Tiradentes, numa pasta nominada de “Documentos da Reciclagem – 1.ª etapa. Professora Maria Helena (coordenadora pedagógica). Cursista: secretária Nice dos Santos.

<sup>40</sup> Os termos “praticantes do espaço” (CERTEAU, 1994) e “sujeitos escolares” são utilizados para se referir aos professores, equipe pedagógica e direção das escolas, ou seja, o corpo docente excluindo-se o corpo discente.

resultados obtidos nas avaliações e no cumprimento do percentual de comparecimento exigido, conforme preceituava a legislação.

Art. 17 - O rendimento escolar para a promoção deverá provir da combinação: resultado do aproveitamento do aluno, expresso na forma de uma escala de notas ou menções, adotadas pelo estabelecimento e da apuração da assiduidade computada de acordo com as alíneas a, b, e c do parágrafo 3º, do Art. 14, da Lei n.º 5692/71.

§ 1º A frequência do aluno não poderá ser inferior a 50% do total da carga horária, ministrada durante o ano letivo.

§ 2º Os níveis de rendimento escolar, para a promoção do aluno, deverão ser estabelecidos no regimento escolar, aprovado pelo órgão próprio do sistema.

Art. 18 - O Conselho de Classe quando instituído [...] terá dentre outras atribuições o de fazer o levantamento de todos os dados intervenientes na aprendizagem do aluno em avaliação, no decorrer do ano letivo, até a última etapa da avaliação.

[...]

Art. 20 - Quando o rendimento escolar do aluno for julgado insuficiente, diante dos níveis de aprovação do estabelecimento, ser-lhe-ão proporcionados, obrigatoriamente estudos de recuperação (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 035/76, grifos meus).

Além dos aspectos quantitativos, relativos às notas ou menções e frequência, aspectos subjetivos, também, foram indicados pelo CEE para serem considerados na avaliação do rendimento dos alunos, segundo alguns pontos da Deliberação, citados a seguir:

Art. 4º - A escola existe unicamente em função do educando e para atender às múltiplas exigências de sua formação integral, deste modo, a avaliação deverá referir-se a todos os aspectos de sua personalidade.

Art. 5º - O aluno é por si só, um ser diverso e complexo em seus aspectos integrantes. A avaliação deverá atuar de maneira a respeitar o princípio das diferenças individuais.

[...]

Art. 6º - Na avaliação é importante especificar quais os comportamentos que serão avaliados, para que a avaliação seja global.

Parágrafo único – Os processos de avaliação do comportamento devem atingir três aspectos: o domínio cognitivo, afetivo e motor.

[...]

Art. 9º - Na avaliação deverão preponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos

Parágrafo único – Os aspectos qualitativos devem traduzir-se em capacidade de observação, reflexão, criatividade, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 035/76).

Por certo que avaliar aspectos não mensuráveis, por meio de instrumentos de avaliação, se apresentava como uma tarefa complexa e, nesse sentido, as

reuniões de conselho de classe foram utilizadas como espaço privilegiado para a tomada de decisões, principalmente, aquelas realizadas ao final do ano letivo. Ou seja, “[...] os conhecimentos e as simbólicas impostos são o objeto de manipulações pelos praticantes [...] existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles” (CERTEAU, 1994, p. 95).

A nova Deliberação, publicada em 1985, sob o número 027/85 (CEE) diz que “a avaliação é entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados de aprendizagem e do seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos” (Art. 1.º). Nesse sentido,

[...] a avaliação deve dar condições para que seja possível tomar decisões no aperfeiçoamento das situações de aprendizagem e reformulação curricular sempre que esta for indicada e sobre novas alternativas de planejamento da escola e do sistema como um todo (Art. 2.º) (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 027/85).

Destaca, ainda, a necessidade de um atendimento mais individualizado do aluno. De acordo com o Art. 3, “a avaliação deverá atuar de maneira a respeitar o princípio das diferenças individuais”. Para tanto, foram sugeridos como instrumentos de avaliação “[...] o uso de testes de aproveitamento, questionários de controle, tarefas específicas, trabalhos de criação, informações, observações espontâneas ou dirigidas, conversas, discussões ou outros aspectos considerados no processo” (§ 1.º) (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 027/85).

A relatoria, responsável pela indicação (que é o documento que fundamenta legal e pedagogicamente a Deliberação), reconhece o distanciamento entre o proposto pela legislação e a realidade escolar, devido à falta de condições para a realização efetiva das atividades de recuperação de estudos. Sugere então, que a mantenedora assuma a responsabilidade de garantir o suporte necessário às escolas para tornar exequível os estudos de recuperação. No entanto, a Deliberação não incumbe a SEED de realizar qualquer ação nesse sentido. Ou seja, as orientações expedidas pelo CEE, em relação à avaliação escolar, pouco inovaram mesmo após sete anos da normatização expedida anteriormente.

A Deliberação n.º 027/85 CEE indica o que deve ser feito para avaliar o aluno, mas o “como” fazer mais uma vez é delegado à escola no Art. 7.º, ao orientar que “[...] na forma regimental, cada escola determinará os próprios critérios de

avaliação e aproveitamento escolar [...]”. No entanto, como o regimento escolar foi padronizado a partir de um modelo elaborado pela SEED e aprovado pelo CEE/PR, no ano de 1974, cabia à escola, de forma geral, apenas o preenchimento de campos que a caracterizavam como instituição de ensino de 1.º grau, de 2.º grau, localização e etc. Ou ainda, a exclusão de campos que não lhe diziam respeito, como a oferta de ensino supletivo, por exemplo. O modelo para a elaboração dos regimentos escolares sofreu apenas algumas adequações em documentos posteriores, mas foi utilizado oficialmente pelas escolas do sistema estadual de educação paranaense até o ano 1996.

Diante desse conjunto de procedimentos centralizadores do órgão executivo, aceito pelo órgão normativo, pode-se inferir que, na prática, não havia espaço para que as escolas explicitassem formalmente os seus próprios critérios ou formas de avaliação. Até porque o regimento deveria ser apresentado à Secretaria de Educação para que fosse aprovado. O critério de análise dos regimentos escolares era rigoroso, segundo a professora Anna Maria Blum<sup>41</sup> (2003), pois se exigia da escola o atendimento às determinações legais, condição que limitava as possibilidades de inovação ou mesmo de aproximação do regimento à realidade escolar. Assim, a elaboração desse documento se apresentava aos sujeitos escolares como mais uma tarefa a ser cumprida para o atendimento de uma exigência burocrática e, que pouco servia, para responder aos desafios do dia a dia da escola após a sua aprovação pelos órgãos competentes.

O distanciamento entre o prescrito no regimento escolar e as práticas cotidianas pode explicar o fato de que em muitas das reuniões do conselho de classe, registradas em atas, discutiu-se, inicialmente, os encaminhamentos a serem adotados na avaliação dos alunos e das turmas, bem como os critérios que iriam nortear os trabalhos, sem fazer qualquer referência ao regimento escolar. Nesse sentido, o controle que os órgãos oficiais pretendiam estrategicamente exercer sobre as práticas avaliativas realizadas nas escolas eram insuficientes, pois “[...] as leis, as práticas ou representações que lhes eram impostas” (CERTEAU, 1994, p. 94) não eram rejeitadas pelos sujeitos escolares, mas transformadas pelas maneiras de

---

<sup>41</sup> Entrevista realizada em 10/01/2003, durante o desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado. A professora atuou por mais de 30 anos na Secretaria de Educação, em diferentes setores. Durante o período da reforma atuava no Setor de Estrutura e Funcionamento de Ensino.

empregá-las, fazendo-as funcionar como objetos manipulados pelos seus praticantes.

Na Deliberação 027/85 do CEE, o conselho de classe é citado novamente como uma possibilidade e não como uma instância obrigatória. Se instituído, teria como atribuições “o levantamento de todos os dados intervenientes na aprendizagem, no decorrer do ano letivo até a última etapa de avaliação” (Art. 12) e deverá ser formado “[...] pelos professores da série ou período que o aluno freqüente, Orientador Educacional, Supervisão Escolar e Direção do Estabelecimento” (art. 13).

As orientações do CEE, a respeito do conselho de classe, são sucintas e pouco contribuem para tornar significativa a utilização do colegiado dos professores, como um espaço de análise do processo de ensino e aprendizagem e de decisões sobre a classe. Assim, ficava sob a responsabilidade da escola a tarefa de criar formas de viabilizar a realização do conselho de classe, tendo em vista a avaliação dos resultados obtidos pelos alunos, no decorrer e ao final do ano letivo. Não por acaso, muitas das escolas realizavam apenas conselhos de classe finais ou mesmo suprimiam essa prática durante determinados períodos, conforme registros consultados.

Em 1987, o CEE/PR publicou uma nova Deliberação, sob o número 033/87, com o objetivo de atualizar as normas de avaliação, objetivando contemplar, além do ensino de 1.º e 2.º graus regular, o ensino supletivo. Nesse documento, o conselho de classe é citado como uma alternativa e, se adotado, teria como atribuições “[...] debater e analisar durante o processo de avaliação todos os dados intervenientes na aprendizagem” (Art. 8.ª). “As suas decisões [...] deverão assegurar a manutenção dos critérios do parágrafo único artigo 5º<sup>42</sup>” (Art. 8.º § 3.º). Essa normativa indica, ainda, o que a escola deveria considerar no processo de avaliação do aluno. Assim,

[...] o que se trata de julgar é que deve ser modificado: conteúdos necessários e capacidade de elaboração sobre eles, até um nível crítico de incorporação ao pensamento do estudante como instrumental básico de transformação de sua prática social, estes são um conjunto relevante a ser avaliado pela escola, para fins de promoção ou retenção do aluno (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 033/87).

---

<sup>42</sup> “A avaliação deverá obedecer à ordenação e à seqüência do ensino – aprendizagem e à orientação do currículo, para que possa ser cumulativa” (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 027/85. Art. 5.º).

Esses indicativos focam o processo avaliativo na análise da apropriação de conteúdos pelos alunos e nas evidências de uso na prática social. Fica excluído, nessa indicação do CEE, o caráter comportamental, até então contemplado entre os itens a serem avaliados pela escola. Na prática, porém, o comportamento do aluno continuou a ser um dos critérios de destaque na avaliação dos alunos, conforme constatamos nas atas dos conselhos de classe, produzidas desde os anos de 1970 até os anos de 1990. Se de um lado, a SEED não garantia as condições para que a escola realizasse o modelo de avaliação e de recuperação, determinados pela legislação, de outro, a escola taticamente não alterava os seus modos de fazer.

No final dos anos de 1990, sob a égide da nova LDB n.º 9.394/1996, o CEE apresenta uma nova Deliberação, sob o número 07/99, dirigida ao sistema estadual de ensino, redefinindo as normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção dos alunos do Sistema Estadual de Ensino, em nível fundamental e médio. Na indicação n.º 001/99, que acompanha a Deliberação 07/99, consta a observação de que conselho de classe, caso seja instituído teria

[...] o sentido de acompanhamento de todo o processo de avaliação, analisando e debatendo todos os componentes da aprendizagem dos alunos. Como instrumento democrático na instituição escolar, o Conselho de Classe deveria garantir o aperfeiçoamento do processo da avaliação, tanto em seus resultados sociais como pedagógicos.

Nessa Deliberação, o conselho de classe não é nominado, mas é apontado como procedimento a ser adotado pela escola, conforme segue:

Art. 7º - Caberá ao órgão indicado pelo Regimento Escolar o acompanhamento do processo de avaliação da série, ciclo, grau ou período, devendo debater e analisar todos os dados intervenientes na aprendizagem.  
§ 1º - O órgão será composto, obrigatoriamente, pelos Professores, pelo Diretor e pelos profissionais de supervisão e orientação educacional.  
§ 2º - É recomendável a participação de um representante dos alunos.  
§ 3º - A individualidade do aluno e o seu domínio dos conteúdos necessários deverão ser assegurados nas decisões sobre o processo de avaliação.  
Parágrafo único. A aprendizagem de que trata esse artigo deverá levar em consideração a capacidade individual, o desempenho do aluno e a sua participação nas atividades realizadas (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 07/99).

De acordo com o texto da Deliberação, as atribuições do conselho de classe vão desde o acompanhamento mais amplo do processo avaliativo que envolve a série, o ciclo ou período, até o desempenho individual do aluno. Novamente, a



proposição do CEE demonstra o distanciamento dos legisladores em relação à realidade escolar, uma vez que a escola e, em especial a pública, sofreu um intenso e gradativo processo de ampliação do número de matrículas no 1.º e no 2.º grau<sup>43</sup>, dificultando, ainda mais, a adoção de procedimentos mais individualizados nas práticas avaliativas escolares. Segundo Oliveira (2007, p. 668), pautado em dados do IBGE:

[...] as séries que hoje compõem o ensino fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas; em 1970 esse número passa para 15,9 milhões. Dessa forma, se considerarmos o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano. No período subsequente, 1985-1999, o crescimento total foi de 45,6%, com uma média de 3,3% ao ano. Ressalte-se, entretanto, que foi neste segundo período, por volta de 1990, que se atingiu 100% de matrícula bruta, alcançando, assim, a capacidade potencial de atendimento a todos na faixa etária.

É essa realidade que pressionou a escola e os sujeitos escolares desde o início dos anos de 1970. Diante dessas condições, a escola tinha que recorrer a táticas diversas, pois

[...] nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. E, por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto [...] não tem a possibilidade de dar a si mesma um projeto global [...] opera golpe por golpe [...] aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (CERTEAU, 1994, p. 100).

De um lado, a escola e os sujeitos que ali atuavam tiveram que responder ao aumento gradativo e constante de demanda por vagas, o que exigiu uma série de adaptações em suas práticas, em seus tempos e em seus espaços, e de outro, tinham que responder, mesmo que apenas formalmente, às determinações legais providas dos órgãos normativos e executivos, que orientavam a reforma educacional e, mais especificamente, à avaliação. Diante de tantos desafios e de tantas exigências conclui-se que a escola, a seu modo e de acordo com as suas reais condições, fez o que era possível.

---

<sup>43</sup> Nomenclatura utilizada durante a vigência da Lei n.º 5692/71, alterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN), em 1996 para ensino fundamental e médio.

#### **4 OS CONSELHOS DE CLASSE: FENDAS E ACHADOS NO RETICULADO DO SISTEMA EDUCACIONAL**

No âmbito político, os debates sobre a educação brasileira, travados desde o final dos anos de 1940, duraram mais de uma década até que fossem oficializados pela Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/1961 e reformados pela Lei 5.692/71. No âmbito escolar, percebeu-se nos registros, principalmente a partir do início dos anos de 1970, uma intensa pressão sobre os estabelecimentos de ensino para que promovessem as adequações necessárias aos preceitos legais, que passaram a vigorar sob a égide do regime militar no Brasil (1964-85).

Como a inserção da prática do conselho de classe entre os fazeres ordinários da escola está no bojo de processo da reforma educacional de 1971, entendeu-se que seria importante trazer elementos que auxiliassem a analisar, a partir do cotidiano de uma escola os primeiros anos de sua implementação<sup>44</sup>. Este olhar foi possível devido à existência de documentos que registraram aspectos da movimentação dos sujeitos escolares, principalmente, em atas de reuniões que aconteceram no CEP no início dos anos de 1970.

Na contramão de produções que analisam a história da educação, a partir das reformas educacionais e que colocam a escola como espaço de mera operacionalização dos preceitos legais, pretendeu-se, a partir dos registros desse movimento, buscar apreender de que modo a dimensão do poder é operacionalizada pelos sujeitos nas práticas cotidianas. Ou seja, buscou-se indícios do movimento, a partir dos intramuros da escola, como espaço de atuação dos sujeitos escolares, chamados a colocar em prática o arcabouço legal produzido a partir da Lei 5.692/71. Tal abordagem visa explicitar alguns aspectos do contexto da reforma a partir dos registros da escola, pois foi no bojo desse movimento que o conselho de classe, gradativamente, passou a ser incorporado ao cotidiano escolar.

---

<sup>44</sup> Implementação aqui é entendida como o início do funcionamento de classes regidas pela nova legislação.

#### 4.1 A IMPLANTAÇÃO DA LEI 5692/71 NO COMPLEXO “COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ”: A ARTE DE UTILIZAR AQUELES QUE LHE SÃO IMPOSTOS

Para exemplificar a intensidade do movimento provocado pela implantação da reforma educacional, destaca-se, a seguir, indicativos de como se deu o processo de organização do CEP, no início dos anos de 1970.

A lei nº 5.692/71 que alterou a lei nº 4.024/61 foi sancionada pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971, período de vigência do regime de ditadura militar no Brasil (1964-1985). A nova lei, formada por 88 artigos, passou a determinar as normas para o ensino de 1º e de 2º grau (antigo ensino primário e secundário). Apesar de ser elaborada em 60 (sessenta) dias não sofreu nenhum veto do executivo, demonstrando a total afinidade entre o grupo de trabalho responsável pela sua redação e o executivo. (VALÉRIO, 2006).

Cumpramos inicialmente destacar que o CEP foi privilegiado nesta análise, não como modelo a ser tomado como regra do que aconteceu em todas as escolas no momento da reforma, mas porque teve-se acesso a registros importantes sobre esse processo, não encontrados em outras instituições de ensino. Essa incursão tem como objetivo contribuir para desnaturalizar a ideia da escola como espaço de reprodução sistemática das determinações legais.

Desde o início do ano letivo de 1972, a implantação da Lei n.º 5692/71 foi iniciada pela SEC/PR, no município de Curitiba, em “unidades escolares que possuíam estrutura adequada e haviam se comprometido com a comunidade local em aplicarem, a priori, a legislação” (PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, 1974, p. 3). Dentre elas, estava o CEP, que passou a ser a unidade central do Complexo CEP. Para tanto, foi necessário a elaboração de um projeto de implantação da reforma, a partir do qual o Complexo passaria a ofertar o ensino de 1.º e de 2.º grau.

Segundo Landes da Silva (2008, p.58),

A partir de vinte e quatro de agosto de 1974, com a resolução nº 3601, o Colégio Estadual do Paraná passou a se chamar Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, constituindo-se como uma unidade centro integradora [...] das unidades componentes. “[...] contava com 4.494 alunos distribuídos em 147 turmas e todas as unidades componentes somavam um número de 5.241 alunos e 144 turmas.

Entre os anos de 1971 a 1973, as atas de reuniões no CEP relatam que houve um intenso e diversificado debate, que evidencia o trabalho realizado pelos representantes de todas as escolas que passariam a formar o Complexo Educacional do CEP.

A elaboração do projeto exigiu o envolvimento dos professores, diretores, secretários, orientadores e supervisores educacionais nessa nova (re) organização, desde o primeiro ano de vigência da reforma, isso porque a tarefa era complexa. O projeto deveria corresponder às orientações do CEE e SEED/PR, expressas no Plano Estadual de Implantação da Lei n.º 5.692/71. Além disso, era obrigatório, também, a elaboração do regimento pelos estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus. Esse documento deveria contemplar aspectos da organização administrativa, didática e disciplinar, em conformidade com as normas estabelecidas pela Deliberação n.º 27/72 do CEE/PR. Após a elaboração do projeto e do regimento, a escola deveria submetê-los à análise e à aprovação do Grupo de legislação e normas da SEC, que expediria um parecer. Esse processo era justificado pelo Grupo de acompanhamento e controle dos planos de implantação de Curitiba, a partir dos seguintes argumentos:

Numa empresa a ação do pessoal fundamenta-se nos

- CRITÉRIOS das DECISÕES
- QUALIDADE do processo de tomada de DECISÕES
- EFICÁCIA do processo de tomada de DECISÕES.

Numa escola, organismo definido, há o mesmo processo.

A tomada de decisões na escola exige operações racionais para que exista coerência e unidade na ação de todo o pessoal envolvido no processo<sup>i</sup> (PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, 1974, p. 3).

Essa perspectiva é um indicativo de que o sistema educacional estava alinhado ao modelo adotado em vários setores da administração pública durante a vigência do regime de ditadura militar no Brasil. De modo semelhante, os rumos econômico e administrativo definidos pelos governadores do Paraná, desde a década de 1960, estavam pautados nos princípios de uma ação racional. Tal postura se mostrava no reconhecimento dos limites da máquina administrativa pelo executivo. Esse discurso foi progressivamente retomado nas mensagens governamentais da década de 1970, como forma de valorizar a adoção de práticas como o levantamento de dados em diferentes setores do Estado, tendo em vista o

planejamento de ações eficientes, orientadas pela técnica. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001).

Em consonância a essa orientação, uma das estratégias utilizadas pela SEC, para racionalizar e agilizar o processo de elaboração dos projetos de implantação pelas escolas, foi a publicação de um roteiro com instruções específicas sobre cada um dos tópicos que deveriam constar no documento. Dentre eles, destacam-se:

- a identificação (nome das unidades do complexo escolar, endereços, mapa de área de abrangência, organograma, histórico, atos de criação e funcionamento, horários e turnos de funcionamento);
  - situação da escola (recursos físicos e humanos, caracterização da comunidade, etc.);
  - planejamento (objetivos da lei, do agrupamento de escolas);
  - princípios filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos;
  - organização escolar do agrupamento (autonomia administrativa de cada estabelecimento de ensino com coordenação pedagógica entrosada e única);
  - cronograma de implantação;
  - calendário escolar (calçado no calendário civil, período anual ou semestral, mínimo de 180 dias ou 720 horas com grade completa, dias de reunião do conselho de classe, dias reservados para retreinamento dos professores, dias de diferentes atividades da escola: feriados, festas, comemorações);
  - plano de adaptação do pessoal técnico, docente e administrativo;
  - currículo pleno (núcleo comum e parte diversificada, objetivos das matérias por séries, com embasamento em ciência educacional);
  - avaliação, reforço (recuperação paralela, semanal, final, etc.);
  - carga horária semanal;
  - custo do projeto;
  - bibliografia.
- (PARANÁ. Secretaria de Estado e Negócios da Educação e Cultura, 1974, p. 25-29).

A quantidade de tópicos que deveriam compor o plano de implantação era significativa, como se pôde observar, e exigia empenho dos sujeitos escolares para, de um lado contemplar as determinações legais, e de outro, garantir no dia-a-dia o funcionamento integrado das escolas do complexo.

Ao ler o conjunto de atas desse período, observa-se que de uma ou de outra forma, todos os itens arrolados foram objeto de pauta de reuniões, realizadas pelos representantes das unidades escolares, que passaram a compor o Complexo CEP, segundo registros em ata.

Cabe lembrar que a Lei n.º 5692/71 denominou de 1.º grau a integração do antigo ensino primário como 1.º ciclo do ensino secundário<sup>45</sup>. Esse grau de ensino passou a ser formado por oito séries anuais e seqüenciais, justificado oficialmente como forma de eliminar “o estrangulamento anteriormente existente entre a passagem da 4ª para a 5ª série (1ª série ginásial) e ampliando de 4 (quatro) para 8 (oito) anos a escolarização mínima do cidadão brasileiro” (VIEIRA, 1978, p. 83).

Para atender a esse modelo de escolarização, além da cessação dos exames de admissão<sup>46</sup>, foi sugerido pela lei, a organização das escolas em unidades mais amplas de forma a favorecer o entrosamento e a complementariedade das escolas entre si ou ainda de outras instituições, propiciando o aproveitamento da capacidade ociosa de uns de modo a suprir as deficiências de outros (VIEIRA, 1978, p. 83). Conforme Letite (1981, p. 154), essa proposição da reforma visava superar a dualidade do ensino, marcado, até então, pelo “[...] conflito entre idealismo e pragmatismo – humanismo e praticismo – optando pela [...] profissionalização do ensino de um extremo a outro da escolarização [...]”. Nesse sentido, tanto o 1.º como o 2.º grau teriam parte da carga horária e do currículo destinada à formação especial, com vistas à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho na primeira etapa da escolarização, e de profissionalização na segunda, de modo a construir a idéia de complementariedade entre estes graus de ensino.

Visto de outro modo, a integração das escolas em complexos escolares foi uma hábil estratégia governamental para afirmar a ideia de continuidade do processo de escolarização de 1.ª a 8.ª série e, também, para otimizar a escassez de recursos materiais e humanos. Permitia, ainda, a SEC e ao CEE/PR exercer um tipo de prática que se aproxima de uma “[...] prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar portanto e ‘incluir’ na sua visão” (CERTEAU, 1994, p. 100).

---

<sup>45</sup> Na legislação anterior, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024/61, a estrutura do ensino estava organizada em “[...] Ensino pré-primário e Ensino primário (com duração de quatro anos), Ensino Médio (dividido em ciclo ginásial, com duração de quatro anos, e ciclo colegial, com três anos). Este último compreendia o ensino secundário e o ensino técnico (ramos industrial, agrícola, comercial e de formação de professores primários e pré-primários)” (GONÇALVES; PIMENTA, 1990, p. 43).

<sup>46</sup> Conforme a constituição de 1934, “[...] o ensino ulterior ao primário, ainda que tendencialmente gratuito haverá ‘limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção [...]’ segundo a letra do art. 150. Ou seja, para os que obtivessem seu certificado do primário e quisessem prosseguir seus estudos, deveriam eles passar por exames de seleção, os conhecidos ‘exames de admissão’” (CURY, 2008). Os exames de admissão cessaram em 1971.

Para que o projeto de reforma educacional fosse elaborado de acordo com as orientações prescritas pela SEC, foram realizadas “[...] reuniões preliminares entre todos os envolvidos no Projeto, objetivando o seu engajamento [...] [envolvendo] inspetoria auxiliar, supervisão, departamentos e grupo tarefa para assessoramentos e informações.” Além disso, “[...] as reuniões periódicas – bimestrais – do Conselho de Classe [eram realizadas com o objetivo de] promover uniformidade de informações, assegurar continuidade de informações, proporcionar economia de esforços” (PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, 1974, p. 36).

Conforme consta em alguns registros de atas, essa indicação é reforçada pela identificação de documentos mimeografados, produzidos pela SEC, com o objetivo de servir como suporte técnico para acompanhamento, produzido pelo Grupo Tarefa de Acompanhamento e Controle dos Planos de Implantação de Curitiba, visando o controle e a avaliação da reforma e, também, para subsidiar o processo de aperfeiçoamento de docentes de 1.º grau.

Ao destacar alguns dos aspectos da (re) organização do 1.º e do 2.º grau, de acordo com o que preceituou a lei, identificou-se que a responsabilidade do fazer acontecer coube à escola e, mais especificamente, aos sujeitos escolares que deveriam “[...] jogar com o terreno que lhe foi imposto” (CERTEAU, 1994). O enfrentamento de todas as demandas postas à escola levou ao uso de “[...] inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei” (CERTEAU, 1994, p. 40), conforme os temas debatidos e decisões acordadas nas reuniões organizadas, com o objetivo de elaborar o plano de implantação da reforma, no qual também estiveram em pauta as questões relacionadas à avaliação. Além disso, mesmo antes da aprovação do plano de implantação, desde 1972, as escolas já começaram a ofertar o ensino de 1.ª e 5.ª série, tomando como referência as novas orientações legais. Ou seja, ao mesmo tempo em que se planejava a implantação, o processo já estava em andamento, exigindo, assim, um grande empenho dos praticantes daquele espaço.

Como forma de perceber o movimento que o CEP e as unidades escolares, que passaram a formar o complexo, realizaram, selecionou-se alguns fragmentos das atas das reuniões, realizadas durante a fase inicial das discussões sobre a reforma, com o objetivo de pontuar as maneiras de agir dos sujeitos escolares diante desse desafio. Priorizou-se neste recorte os pontos que apresentaram uma relação mais direta com o objeto desta tese.

As reuniões com o objetivo principal de promover a adequação do CEP à reforma iniciaram-se no ano 1971 e seguiram até o ano de 1973. O primeiro registro identificado a esse respeito visava à elaboração de um diagnóstico das necessidades educacionais, da definição de objetivos da educação e da escola, como ponto de partida dos trabalhos, conforme orientações do roteiro elaborado pela SEC/PR.

Tanto os fins<sup>47</sup> como os objetivos gerais do processo educativo<sup>48</sup> já estavam postos formalmente e, segundo consta no Plano de implantação da reforma (PARANÁ. Secretaria de Estado e Cultura, 1971), havia naquele contexto, um assessoramento sistemático da SEC às escolas, que iniciaram os procedimentos de adequação à lei n.º 5692/71, em 1972. Portanto, essa discussão tinha como ponto de partida as orientações oficiais, mas, na prática, os representantes das unidades escolares buscaram utilizar-se de uma linguagem mais simples, tentando, talvez, fomentar a discussão e favorecer a sistematização dos debates, tendo em vista o rol de itens que deveriam ser tratados no projeto. Nesse caso, as questões que nortearam os trabalhos foram: Como está nossa realidade? O que pretendemos?

Numa das tentativas de compreensão do objetivo geral da lei n.º 5692/71, que é “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Art. 1) (BRASIL, 1971), o grupo de representantes do complexo CEP levantou as seguintes hipóteses:

- a integração nacional, consciente – participação no bem comum; política de cada um fazer o que deve ser feito, principalmente num sentido de cultura brasileira – criatividade como traço cultural.
- apontava duas marcas do problema brasileiro: auto-desenvolvimento (busca de aperfeiçoamento) e qualificação para o trabalho (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 31/10/1972).

Na primeira hipótese, percebe-se um distanciamento entre o texto legal e a compreensão do grupo de professores, principalmente, quando fazem referência à criatividade como traço cultural da sociedade brasileira a ser valorizado, uma vez que o aspecto que se destaca no texto legal é o aproveitamento das potencialidades

---

<sup>47</sup> Título I, Artigo 1.º, da lei n.º 4024/61 (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1974).

<sup>48</sup> Art. 3.º da Resolução n.º 08/71 (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1974).



do indivíduo para o mercado de trabalho, como forma de poder usufruir da condição de cidadão. A segunda opinião demonstra maior aproximação com o discurso oficial, ao considerar a importância do preparo mais técnico e individual com vistas às demandas econômicas. Dessas posições, reiteramos a compreensão de que a reforma não é simplesmente absorvida pela via de mão única – dos órgãos oficiais para a escola.

Ao final da reunião, considerando as dificuldades para a elaboração dos inúmeros itens que deveriam compor o plano, o grupo optou pela organização de diversas comissões que teriam tarefas específicas a desempenhar:

- 1) Reciclagem de professores: supervisão geral – professor Becker – os coordenadores de área deverão programar e dar elementos para o supervisor.
- 2) Centro de L.E.M. [Língua Estrangeira Moderna]: coordenação do professor Henrique Ens.
- 3) Serviço de Orientação da 4ª série – serviço de orientação, professora Luthergar, professor Lang, professor Miléo.
- 4) Turmas do CS e CL: planejamento, informação, orientação. Estudar o currículo do 1º ano e reformular: professora Vera Dinis e Luthergar.
- 5) Estudo da formação do 3º ano colegial misto e extinção de um 3º colegial: encargo professor Beker, Miléo e Luthergar.
- 6) Trabalho de secretaria e avaliação: 1º grau – Mª Inês; 2º grau – professor Beker, Henrique e Mª Inês.
- 7) Exames de 2ª época: supervisão – professora Vera Dinis e professor Omar.
- 8) Exame Supletivo: supervisão - professor Omar e Beker – deverão designar coordenadores de área para verificar as provas.
- 9) Planejamento de iniciação para o trabalho: Mª Inês, professor Cesar e Douglas.
- 10) Aulas de revisão e reforço: supervisão – professor Samuel Lago e coordenadores – 23/11/72 em diante.
- 11) Aulas de recuperação: 18 a 23/12/1972 – professor Samuel e coordenadores.
- 12) Recreação dos alunos dispensados de prova: professor Lombardi.
- 13) Comissão de currículo de 1º e 2º graus: professor César, Mª Inês, Mary Brito, professor Beker, Henrique Elcion, Osias.
- 14) Ensino Religioso – 1º e 2º grau: Miguel Popoaski, Elcion, Henrique Ens, Conrado Diedan (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 27/10/1972, p. 23).

A grande quantidade de demandas e o número de pessoas envolvidas pode explicar o fato de um mesmo nome ser indicado para tratar de vários tópicos que iriam compor o projeto de implantação da reforma.

Uma das frentes de trabalho, realizada pela comissão de currículo, foi a organização da estrutura curricular, que deveria ser materializada numa grade curricular, na qual se expressaria a distribuição da carga horária entre a formação geral (70%) e a formação especial (30%). Esta última voltada para a iniciação ao

trabalho (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 27/10/1972). Para Cury (1976, p. 71), naquele contexto, o currículo constituía-se do

[...] conjunto das 'disciplinas', áreas de estudo e atividades" que resultam das matérias fixadas, com as "disposições necessárias de seu relacionamento, ordenação e seqüência", de acordo com o o Art. 5.º da Lei nº 5692/71, estendendo-se por matéria a 'matéria-prima' a ser trabalhada pelo estabelecimento de ensino.

A dificuldade do grupo de trabalho para realizar a adequação curricular é compreensível pois, de um lado, consistia em organizar as matérias do denominado núcleo comum, de acordo com a prescrição da Resolução n.º 08/71 do CFE, para acomodar as disciplinas curriculares em três matérias: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Estudos Sociais (História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas) e as matérias obrigatórias (Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde) e de outro, encontrar alternativas para atender a oferta do percentual da carga horária destinado à formação especial do currículo, com vistas à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no 1.º grau e de habilitação profissional no ensino de 2.º grau. Tal demanda implicava a (re) organização de espaços, a preparação de professores e funcionários para atuarem na área de formação especial, a disponibilidade de materiais e de equipamentos que a maioria das escolas não dispunha. Cientes dessa realidade, os elaboradores da lei n.º 5.692/71, indicam no Art. 6.º que as habilitações profissionais poderiam ser realizadas pela escola em regime de cooperação com as empresas, uma vez que os estagiários não representariam despesas ou vínculos empregatícios.

Para minimizar os problemas de falta de infraestrutura e de pessoal, as escolas do complexo optaram por dividir tarefas. As unidades ofertariam o ensino de 1.ª a 6.ª série e a unidade centro de 7.ª e 8.ª série. Além disso, o CEP ficaria com a responsabilidade de ofertar atividades específicas para as oito séries (Educação Física, Escolinha de Artes, Salão Nobre, Auditório, Laboratórios) e promover a extensão de serviços como atendimento médico-odontológico, orientação educativa, supervisão de orientação técnico-pedagógico-administrativa, recursos audio-visuais, biblioteca, cooperativa escolar, cantina e livraria para todos os alunos do complexo. Desse modo, os alunos teriam aulas nas unidades escolares e desenvolveriam as atividades complementares na unidade central.

A formação especial proposta seria composta por quatro blocos: mecânica e eletricidade (trabalhos de desenho técnico, ajustagem, mecânica de automóveis, eletricidade, máquinas); comércio e escritório (trabalhos de datilografia, arquivo e documentação, redação comercial, mecanografia); artes gráficas (trabalhos de mecanografia, impressão tipográfica, encadernação, fotografia) e nutrição e estética (culinária, nutricionismo e dietética, confecção e vestuário, higiene e beleza, puericultura, decoração).

Cada bloco seria desenvolvido em uma carga horária de 150 horas, a ser ofertada aos alunos de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série, que poderiam optar por um bloco para cada ano letivo (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 09/11/1972, p. 28). Essa questão foi resolvida para fins de planejamento, mas na prática, há registros de que os alunos deixaram de comparecer em determinadas atividades, propostas pela Escolinha de Arte, e de Educação Física, fazendo-se necessário reorientar os pais, para que os filhos comparecessem ao CEP para o cumprimento das atividades ali desenvolvidas.

Na continuidade dos trabalhos, no dia 20 de novembro, a comissão realizou nova reunião com o objetivo de conhecer a proposta do currículo de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série e a estrutura curricular, sistematizada num quadro. Com algumas alterações, as proposições da comissão de currículo foram aceitas pelo coletivo. Uma delas fez referência ao conteúdo de Economia. O grupo decidiu

[...] que na 8.<sup>a</sup> série entraria a disciplina “ATIVIDADES ECONÔMICAS”, ressaltando a necessidade de ser economia aplicada, isto é, bastante prática, abrangendo conteúdos como: mercado de capital, correção monetária, fundos de investimentos, etc. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 09/11/1972, p. 28).

Nessa inserção, percebe-se que a tentativa de valorização do sentido pragmático dos conteúdos é questionável, se levarmos em consideração o contexto e a faixa etária a que se destinava a proposta.

Dentre as tarefas realizadas pela comissão, a questão da avaliação, também, suscitou debates, pois coerentemente aos demais preceitos, os legisladores delegaram à escola, a partir de determinados critérios, a responsabilidade de elaborar a sua proposta de avaliação, conforme segue:

Art.11. §1 Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares, para além de outras atividades,

proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

[...]

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno com aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (BRASIL. Lei n.º 5.692/71).

A esse respeito, também, foram realizadas reuniões que tiveram como pauta os encaminhamentos a serem adotados, para que se oferecesse aos alunos aulas de revisão e reforço, e, ainda, exames de segunda época<sup>49</sup>; recuperação, promoção e retenção; avaliação por objetivos, entre outros. Há nessa relação de indicativos de pauta de reunião o uso de termos referentes à legislação educacional anterior. Isso demonstra a dificuldade encontrada pelas escolas para se adequar a uma nova orientação legal sobre avaliação, o que pode ter levado os sujeitos escolares a recorrerem a formas de avaliar e ao uso do vocabulário já conhecido, ou seja, um reemprego das maneiras de fazer diante da nova ordem imposta. Até mesmo porque funcionaram, concomitante, turmas regidas pela lei n.º 4.024/61 e pela lei n.º 5.692/71.

Dentre os registros sobre avaliação, destaca-se a seguinte citação, transcrita de uma das reuniões que teve como uma de suas pautas esse tema:

Avaliação: coleta de informações para tomar decisões sobre um programa educacional.

---

<sup>49</sup> Lei nº 1.816, de 23 de fevereiro de 1953, dispõe sobre a prestação de exames, em segunda época, por alunos dependentes e condicionalmente matriculados em série superior. Art. 1º Os alunos de estabelecimentos de Ensino Superior matriculados condicionalmente, por dependência de uma ou duas cadeiras da série anterior, poderão prestar exames, dessas cadeiras, independente de média, em primeira ou segunda época. § 1º Poderão também, na mesma época, submeter a exame completar das cadeiras da série em que estejam condicionalmente matriculados, respeitadas as aprovações por média, que tiverem obtido. § 2º O disposto neste artigo é extensivo aos alunos matriculados condicionalmente no ano de 1951 e o Ministério da Educação e Saúde, através da Diretoria do Ensino Superior, providenciará para imediata realização dos exames. Art 2.º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 1953; 132.º da Independência e 65.º da República. GETÚLIO VARGAS; E. Simões Filho (BRASIL. Lei n.º 1.816/53).

A avaliação de um curso deve ser feita em ampla escala, ainda que com sacrifício de detalhes refinados. Ela deveria localizar as mudanças provocadas por um curso e os aspectos que precisam de revisão.

A avaliação é parte fundamental do desenvolvimento do currículo, não apenas um apêndice. Sua função é obter informações para que os responsáveis pelo curso possam aperfeiçoá-los (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 07/12/1972, p. 33).

Não há registros sobre as reflexões a respeito dessa definição de avaliação, mas na continuidade do livro-ata, a proposta de avaliação foi definida a partir dos seguintes consensos:

- contínua, descritiva, cumulativa, realizada em função de objetivos comportamentais propostos no plano curricular.
  - um objetivo só seria considerado como atingido quando 85% da turma evidenciasse mudança de comportamento.
  - o aluno aprovado deveria demonstrar aproveitamento e ter frequência igual ou maior que 75% das horas-aula.
  - o aproveitamento seria avaliado a partir da observância da aquisição pelo aluno e dos pré-requisitos previstos nos planos curriculares das séries subsequentes.
  - os alunos com frequência igual ou maior que 50% seriam considerados aprovados, desde que alcançassem 80% dos objetivos visados.
- Quanto à recuperação, definiu-se que seria realizada de forma contínua, inserida no plano de trabalho do professor ou ainda ser realizada via projetos especiais (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 07/12/1972, p. 35).

Por fim, o conselho de classe teria o papel decisório quanto ao prosseguimento ou a retenção dos alunos após a realização dos estudos de recuperação (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Plano de implantação do ensino de 1º Grau. Curitiba, 1974).

Na prática, porém, havia dúvidas, segundo registros em atas do Complexo CEP. Dentre elas, podemos citar, por exemplo, a indefinição de critérios a serem observados para aprovação ou reprovação dos alunos.

Conforme ata do dia 30 de novembro de 1972, discutiu-se a necessidade de definir as recomendações a serem observadas no “conselhão<sup>50</sup>”. A esse respeito, os representantes das escolas do complexo concluíram, após análise da lei, que poderia haver reprovação, desde que não houvesse condições de solucionar os problemas do aluno na escola e “[...] que o grupo de professores deveria refletir sobre o assunto e propor alternativas possíveis” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 30/11/1972).

---

<sup>50</sup> Termo utilizado para referir-se à realização de conselhos de classe em todas as unidades que formavam o complexo, sob a direção da equipe da Comissão de planejamento do Complexo CEP.

Na sequência de reuniões, foram discutidas as normas que seriam adotadas no conselho: “um relator por área – com parecer já redigido; parecer com ressalvas – as ressalvas deverão ser redigidas, já com os itens: a) que ressalvas; b) recuperação já determinada”. Esse encaminhamento sugere que a preocupação maior em relação ao trabalho estava centrada na sistematização dos registros e não na análise dos resultados e/ou discussões que pudessem surgir durante as reuniões do conselho de classe final. Convém observar, ainda, que localizou-se entre as atas do final do ano de 1972, a definição de cronograma para a realização dos conselhos de classe nas unidades que formavam Complexo CEP. Isso nos permitiu inferir que a união do conjunto de escolas não se limitou ao cumprimento de uma formalidade, mas se constituiu na prática. Esse modelo de organização interferiu na rotina de cada uma das unidades do complexo, tornando necessária a adoção de procedimentos comuns que viabilizassem a sistematização dos trabalhos que seriam realizados.

Um dos exemplos dessa tentativa de integração consta Projeto de Orientação Educacional (PROE). Segundo Landes da Silva (2008), esse documento faz referência à preocupação em promover a aproximação entre a Orientação Educacional com os professores, com os alunos, com as famílias e com a comunidade das unidades escolares que compunham o Complexo CEP. Em análise ao PROE a pesquisadora identificou que para viabilizar a sua execução foi previsto a ampliação de recursos humanos: dezessete orientadores educacionais, nove auxiliares de orientação educacional e nove na função de apoio. Esse corpo profissional teria a responsabilidade de diagnosticar as potencialidades e os limites dos alunos, com o intuito de orientá-los para que socialmente assumissem papéis adequados à sua capacidade. Para tanto,

[...] tudo era precisamente colocado no papel e transformado em diagrama. O fluxo de trabalho estaria dividido em cinco etapas (montar o projeto de coordenação; reunir a equipe; acompanhar o desenvolvimento do projeto; realimentar os projetos e avaliar). [...] O ponto dois (reunir a equipe) se transformaria no mais trabalhoso, onde a OE deveria estabelecer as prioridades do trabalho, elaborar sub-projetos, elaborar documento de apoio; instrumental técnico, distribuir tarefas e montar um cronograma de atividades (LANDES DA SILVA, 2008, p. 60).

Disso pode-se apreender que as demandas postas aos sujeitos escolares, em decorrência de um novo contexto político e educacional no país, foram

estrategicamente explicitadas na legislação e é a partir dessas imposições que a escola pôde operar. Os praticantes deste espaço<sup>ii</sup>, recentemente demarcado com novos contornos legais, encontraram, na maior aproximação entre os seus pares, uma possibilidade de fabricar coletivamente os caminhos que viabilizassem não só a construção, mas a efetivação do plano de implantação do 1.º e do 2.º grau, reconhecendo-se que a “[...] inventividade das ações [...] organizam em surdina o trabalho das formigas de consumo” (CERTEAU, 1994, p. 93).

Estrategicamente, a equipe de elaboração do documento orientador (SEC/PR), responsabilizava as unidades escolares sobre a observância de vários aspectos que assegurassem a viabilidade de implantação do plano. Dentre eles, destacam-se:

- a existência de infra-estrutura de recursos humanos (direção, coordenação pedagógica, conselhos de classe, orientação educativa, apoio administrativo) – garantidora da exeqüibilidade do projeto.
- a equipe constituída, deveria estudar as alternativas propostas no projetos, analisando os problemas que poderiam emergir, e organizar os sub-projetos bimestrais. [...] os riscos e os desvios deveriam estar considerados na expectativa de minimizar falhas.
- [...]
- os procedimentos de acompanhamento da própria unidade para segurança de que as alternativas de ação estão entendidas e aplicadas;
- os procedimentos de supervisão na própria unidade para segurança de que as responsabilidades parciais estão sendo feitas e para a verificação de que as determinações grupais estão sendo obedecidas;
- os procedimentos na própria unidade para organização de datas específicas para avaliação direta;
- a [...] montagem e realização de um sistema de comunicação para detectar as dificuldades que vão surgindo e estabelecer com rapidez as propostas de solução (PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura, 1971).

Desse modo, tanto as questões de infraestrutura, quanto as pedagógicas deveriam ser administradas pela e na escola, logicamente que cerceadas pelo repertório legal, instrucional e fiscalizador assumidos pelos órgãos oficiais. Para isso, as escolas deveriam elaborar, também, um plano de supervisão sistemático, que pudesse diagnosticar e solucionar os problemas que surgissem no desenvolvimento das etapas do trabalho. Essa estratégia oficial objetivava deixar um espaço para que os sujeitos escolares pudessem revelar “[...] *as maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem dominante [...]” (CERTEAU, 1994, p. 39).

Essa breve inserção nos registros sobre algumas discussões e decisões, tomadas durante o período de implantação da reforma no complexo do CEP, permite vislumbrar o quanto a reforma educacional exigiu da escola e dos praticantes desse

espaço seja, na interpretação da lei, a partir do olhar de quem está na escola, seja na definição de procedimentos que tornassem exequíveis aquilo que se deveria pôr em prática. Oportuniza, ainda, observar que muitas das orientações legais e dos fundamentos teórico-metodológicos, denominados criticamente de tecnicistas, já haviam sido incorporados. A pedagogia tecnicista, de acordo com a crítica de Demerval Saviani (2006, s.p.), tem como pressuposto a neutralidade científica, pautada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Segundo o mesmo autor:

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

O resultado de todas essas discussões foi formalizado no projeto de implantação<sup>51</sup>, tendo a aprovação da SEC, conforme parecer do grupo de legislação e normas:

O plano curricular está coerente com as determinações legais. O currículo pleno apresenta as matérias do Núcleo Comum e do Art. 7º equacionadas aos pareceres dos órgãos normativos. O Núcleo Comum apresenta-se de acordo com o Parecer 853/71 e Resolução 8/71, estando especificado por matérias, conteúdos atividades e áreas. As matérias do Artigo 7º estão presentes e com adequadas integrações às matérias do Núcleo Comum. Como parte diversificada o estabelecimento propõe em Língua Estrangeira Moderna com quatro opções: Inglês, Francês, Espanhol e Alemão, que se processará com a atualizada metodologia e recursos audiovisuais. A sondagem de Aptidões e Iniciação às Técnicas de Trabalho se situam dentro do Parecer 339/72. A escola posiciona a Sondagem de Aptidões com estratégias amplas adotadas ao longo da seriação total com assistência efetiva do Serviço de Orientação Educativa. Também apresenta plano específico para Iniciação às Técnicas de Trabalho, atingindo os setores secundário e terciário [...] (PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Parecer n.º 136/74).

---

<sup>51</sup> Tive acesso apenas ao termo de aprovação do Plano de Implantação, elaborado pela SEED. Infelizmente não localizei o documento elaborado pelos sujeitos escolares do Complexo CEP.



Apesar de todo o empenho da comissão em organizar a grade curricular, é perceptível pelo parecer que os critérios de análise estiveram centrados na observância do cumprimento da legislação. A denominada promoção da mudança, conforme Ivor F. Goodson (1995), é controlada por forças externas que atuam de modo a insinuar, induzir e definir categorias que devem ser tomadas como referência pelas escolas em suas práticas, para que obtenham aprovação e legitimidade dos órgãos oficiais.

Na continuidade desta análise, a incursão está centrada sobre as atas das reuniões de conselho de classe, sediadas em cada uma das unidades do Complexo CEP. Todas foram realizadas sob a coordenação de uma equipe do CEP, diretamente envolvida com a implantação da reforma. Isso não significa que os registros sejam homogêneos, pois a cultura de cada escola e dos sujeitos, que ali praticaram o exercício docente, fizeram transparecer as nuances, as particularidades de cada unidade escolar.

#### 4.2 ARTES DE FAZER: A OPERACIONALIZAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE NAS UNIDADES DO COMPLEXO CEP

Conforme planejado pela equipe de coordenação do Complexo CEP, no dia 14 de dezembro de 1972, foi realizado o conselho de classe no Grupo Escolar Xavier da Silva. Estavam presentes a diretora, orientadora e professores da unidade e todos os membros da comissão de planejamento, para analisar um total de 5 (cinco) turmas de 5.<sup>a</sup> série. A participação dos membros da comissão de planejamento é um indicativo da importância atribuída ao Complexo e ao conselho de classe, naquela época, pelos sujeitos escolares.

No início da reunião, a professora Maria Inês perguntou se havia alguma dúvida para a realização do conselho. Na sequência, foram apresentados os professores de área que dariam o parecer de cada aluno e definiu-se que seriam registrados apenas as ressalvas e os alunos que se destacaram com parecer “A”. Identifica-se, na adoção desse procedimento, a tentativa de tornar essa atividade mais objetiva, uma vez que o número alunos, a serem avaliados pelo coletivo de professores, e o tempo destinado à realização do conselho de classe eram

incompatíveis, mas essas eram as condições com as quais seria possível operar na prática.

De um total de 120 (cento e vinte) alunos das turmas de 5.<sup>a</sup> série, do Grupo Escolar Xavier da Silva, apenas 3 (três) receberam parecer A. Os alunos de rendimento mediano não foram citados e os identificados com ressalvas totalizaram 31 (trinta e um) alunos. Destes, 03 (três) foram apontados como aqueles que necessitariam de recuperação em todas as áreas (Expressão e Comunicação, Estudos Sociais e Ciências).

Esses dados foram sistematizados numa tabela e, na sequência da ata, registrou-se a preocupação em compreender os dados tabulados. No caso de Estudos Sociais, o maior número de ressalvas foi atribuído ao “não atingimento do objetivo distinção dos elementos do poder público” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 14/12/1972, p. 35). Cabe aqui lembrar o que diz Tyler (1981, p. 3), teórico citado em várias reuniões no CEP, quando se tratou da avaliação por objetivos, “[...] todos os aspectos do programa educacional são, em realidade, meios de realizar objetivos educacionais básicos”. Correspondem a essa concepção os procedimentos adotados pelo CEP, pois o centro das preocupações do conselho de classe, evidenciadas nas atas, era o cumprimento ou não dos objetivos previamente propostos, tomados como indicativos da aprendizagem dos alunos do CEP.

Em resposta aos problemas de rendimento escolar, observados a partir dos dados, foi sugerida como providência a formação de turmas com alunos da uma mesma faixa etária. Buscar uma maior homogeneidade das classes é uma medida contraditória em relação aos pressupostos legais, que orientam para o atendimento às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos, mas que se coloca como necessária aos praticantes do espaço escolar, que é “[...] produzido pelas operações que o orientam [...]” (CERTEAU, 1994, p. 202), como a legislação educacional e o próprio regimento escolar.

Os demais encaminhamentos acordados visavam minimizar o excesso de trabalho que, segundo registros, sobrecarregava os professores. Nesse sentido, foi proposto simplificar o processo de mapeamento e disponibilizar um funcionário por unidade para realizar essa atividade. Outro assunto tratado foi a avaliação do ano letivo no complexo CEP. De forma geral, consta em ata, que os professores avaliaram como positiva a nova organização da escola, pois essa nova experiência havia proporcionado o crescimento de todos.

As reuniões que se seguiram nas demais unidades escolares adotaram os mesmos encaminhamentos, sendo desnecessário trazê-los aqui. Ao término dos conselhos de classe, nas chamadas unidades escolares, já no dia 15 de dezembro, uma nova reunião foi realizada no CEP, com o objetivo de sistematizar os resultados do complexo e planejar encaminhamentos para o próximo ano letivo, tendo em vista a implementação do projeto de 1.º grau. Nessa ocasião, decidiu-se, por exemplo, que a confecção das atas ficaria sob a responsabilidade de um redator por área, com o objetivo de sistematizar todos os dados do complexo. O registro deveria destacar os pareceres com ressalvas e as proposições de recuperação determinadas. Além disso, decidiu-se “[...] que o boletim do aluno deverá ter duas cópias uma para o arquivo do complexo e outra para a unidade” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 15/12/1972).

Naquele contexto, a preocupação maior da equipe do CEP era a definição de procedimentos que expressassem sistematicamente a efetivação do complexo, ou seja, a unidade entre os estabelecimentos de ensino. Apesar dessa constatação, há ainda no encaminhamento dos trabalhos, resquícios de práticas de uma instituição escolar que atendeu grupos mais restritos, condição que lhe permitia, até então, desenvolver experiências como as das classes integrais no CEP, durante os anos de 1960.

Mais uma vez, constatou-se que a organização das escolas em complexos escolares foi uma hábil estratégia governamental para otimizar os recursos físicos e humanos e agilizar o processo de implantação dos pressupostos da lei n.º 5.692/71, de forma a atender um maior contingente de alunos sem ampliar os recursos aplicados à educação (RIBEIRO, 1980). A quantidade de reuniões realizadas, no primeiro semestre do ano letivo de 1973, e a diversidade de assuntos colocados em pauta abre a possibilidade de se refletir sobre as incertezas que permeavam o processo de implementação da reforma no complexo CEP, no segundo ano de funcionamento dessa nova forma de organização.

A comissão de implantação da reforma reiniciou os trabalhos discutindo, entre outros assuntos, as questões relativas à avaliação, à recuperação e à elaboração de categorias que favorecessem o registro e a avaliação por objetivos.

Nesse sentido, destacou-se a importância dos teóricos Ralf Tyler (1981)<sup>52</sup> e Benjamin S. Bloom (1983)<sup>53</sup> para a melhor compreensão da avaliação por objetivos. Na sequência, foi apresentada uma proposta de categorização dos objetivos, ou seja:

- Quando o objetivo é classificado como essencial, os alunos deverão cumpri-lo num determinado tempo. Caso o objetivo não seja atingido por 85% dos alunos passará de objetivo essencial para discriminatório. Desse modo, os resultados obtidos pelos alunos é que irão validar a categorização do objetivo.
- Caso os objetivos essenciais que não forem atingidos por 85% dos alunos passarão a ser somados aos objetivos de extensão (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 15/12/1972).

Os assentos da reunião limitam-se a esses aspectos, dificultando uma melhor compreensão desse registro. Retomando os estudos de Bloom (1983), observamos que os objetivos<sup>54</sup> são classificados em cognitivos, afetivos e motores. No entanto, a escola emprega outra forma para classificar os objetivos, tomando como referência o percentual alcançado pelos alunos para categorizá-los (essencial, discriminatório e de extensão), de modo a agregar maior valor aos que foram atingidos pela maioria dos alunos e minimizar a importância daqueles objetivos que foram atingidos por um número menor de alunos.

Constatou-se apenas uma tentativa de esclarecimento em relação aos objetivos afetivos, ainda pouco compreendidos. Para exemplificar o que seriam tais

---

<sup>52</sup> O termo avaliação educacional entrou para o vocabulário do universo das escolas, com os trabalhos de Ralph Tyler, por volta de 1940, quando este desenvolveu análises sobre uma nova concepção de aprendizagem. O autor percebeu a avaliação como um meio para se estabelecer comparações entre os resultados e os objetivos educacionais. Desse modo, a avaliação passa a ser vista como uma atividade prática. Desenvolveu análise sobre uma nova concepção de aprendizagem. Em seus estudos concluiu que a avaliação é um meio pelo qual é possível estabelecer comparações entre os resultados e os objetivos educacionais. Nessa perspectiva, a avaliação passou a ser vista como uma atividade prática (RODRIGUES, 2008).

<sup>53</sup> A Taxionomia dos Objetivos Educacionais criada por uma junta de psicólogos, coordenado por Benjamin S. Bloom. O grupo de trabalho tinha como foco estudar, por meio de aspectos dos domínios cognitivo e afetivo os objetivos do sistema educacional. Os estudos resultaram numa taxionomia, nominada de taxionomia de Bloom (MEDEIROS, 2009).

<sup>54</sup> Os objetivos cognitivos enfatizam lembrar ou reproduzir algo que foi aprendido, ou que envolvem a resolução de alguma atividade intelectual para a qual o indivíduo tem que determinar o problema essencial, então reorganizar o material ou combinar ideias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos. Inclui os objetivos vinculados à memória e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais.

- Os objetivos afetivos compreendem aspectos relacionados com a emoção, os sentimentos, o grau de aceitação ou rejeição. Descreve mudanças de interesse, atitudes e valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequados.

- Os psicomotores realçam alguma habilidade muscular ou motora. Englobam todas as habilidades motoras relacionadas com ação, coordenação e manipulação de objetos (BLOOM, 1983).

objetivos, cita-se um trecho da fala da professora Yolanda Brand, quando faz a seguinte afirmativa sobre um determinado aluno:

- É pontual na entrega dos compromissos escolares.
- Mantém em ordem o material escolar tendo-o sempre a mão.
- Ouve com atenção os colegas e aguarda a sua vez de falar (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 04/04/1973).

Explicação que, equivocadamente, corresponde ao conceito de objetivo afetivo elaborado por Bloom (1983), visto que a professora apresenta um entendimento próprio de tal objetivo.

Definiu-se, também, que a forma para expressar o resultado da avaliação seria a adoção de conceitos “A”, “B” e “C”. Opção justificada pela necessidade de facilitar o trabalho dos professores. Desse modo, as ressalvas ficariam restritas ao conceito “C” que exigiria dos professores prescrições claras (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 21/03/1973).

As diversas reuniões para a definição de símbolos, tabelas e caracteres a serem adotados por todas as escolas do complexo, com o objetivo de quantificar os resultados do trabalho de forma mais objetiva, representam a apropriação de ferramentas valorizadas pelo modelo tecnicista. Para Certeau (1994), esse tipo de representação não deixa de evocar o movimento, mas transforma-o naquilo que “o olho pode dominar”, substituindo, assim, uma operação. Entende que a adoção de gráficos e tabelas dificulta a apreensão das práticas, mas naquele contexto as discussões priorizadas eram aquelas que se detinham sobre a melhor forma de sistematização e da objetividade nos registros, ou seja, correspondiam às determinações vindas dos lugares de poder. Tal situação indica que a tática só tem lugar no outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância.

O desenvolvimento dos trabalhos, exigiu, também, a definição dos papéis a serem desempenhados pela orientação pedagógica e pela orientação educativa. Estabeleceu-se, então, que a primeira deveria preocupar-se com a efetividade do aluno e do professor e, a segunda, com o aluno e a disciplina, pois o especialista teria melhores condições de estudar o problema.

Depois dos acertos necessários à continuidade do processo de implementação da reforma, em meados do ano letivo de 1973, a gerente do 1.º Grau

do Complexo CEP, organizou a realização de conselhos de classe decisórios em todas as unidades escolares. Cumpre observar que a reunião do colegiado começou a ser realizada, também, no decorrer do ano letivo, assumindo caráter de um órgão decisório, até então não utilizado. Esta adjetivação do papel do conselho indica a necessidade de tornar mais objetivo o encaminhamento dos trabalhos, seja pela quantidade dos alunos a serem considerados pelo colegiado, seja pela tentativa de corresponder a um modelo de organização administrativa e didática mais adequado aos princípios da lei n.º 5.692/71.

Inicialmente, o coletivo de professores do Grupo Escolar Tiradentes foi orientado a indicar os alunos que não haviam alcançado os objetivos propostos, bem como destacou a necessidade de conscientizar os pais em nome do conselho decisório (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 27/06/1973). Na continuidade dos trabalhos, quantificou-se os alunos por turma, de acordo com os conceitos obtidos. Para exemplificar como se deu o registro, citamos o caso de duas turmas de 6.<sup>a</sup> série. Do total de 35 alunos da turma 6.<sup>a</sup> 1.<sup>a</sup>, obtiveram parecer “A” 2 (dois) alunos; parecer “B” 33 (trinta e três). Dos 37 (trinta e sete) alunos da turma 6.<sup>a</sup> 2.<sup>a</sup>, 2 (dois) alunos foram avaliados com o parecer “A”; trinta (30) alunos com parecer “B” e 5 (cinco) com parecer “C”.

Conforme acordado no início da reunião, foram nominados apenas os alunos que obtiveram conceito C. De forma geral, as observações quanto aos encaminhamentos limitavam-se a “recuperação em agosto [...] recuperação a longo prazo [...] recuperado”. Ou seja, não houve naquele momento, qualquer indicação quanto aos procedimentos que deveriam ser adotados para a recuperação dos objetivos não atingidos pelos alunos.

Apesar disso, a reunião teve duração de um período aproximado de 6 (seis) horas ou 360 (minutos), conforme registro, para a análise de 11 (onze) turmas, totalizando 357 (trezentos e cinquenta e sete) alunos. Se consideramos que todo esse período foi dedicado exclusivamente a análise do rendimento dos alunos, coube a cada um deles pouco mais de 1 (um) minuto.

Esse conjunto de práticas tão objetivas, aqui apresentadas, pode ser atribuídas num primeiro olhar à incorporação de uma concepção tecnicista de educação. Mas, pode-se analisá-las como tática, pois correspondem as circunstâncias que exigiram “[...] uma hábil utilização do tempo, das ocasiões” (CERTEAU, 1994, p. 102) pelos sujeitos escolares.

Um segundo conselho de classe decisório foi registrado, dessa vez, referindo-se ao Grupo Escolar Xavier da Silva, realizado no dia 27 de junho de 1973, iniciado às 14 horas e concluído às 20 horas e 30 minutos, totalizando 6 (seis) horas e 30 (trinta minutos). Tempo que não corresponde aos registros escritos, pois são sucintos e muito semelhantes à reunião anterior. Apenas em alguns casos consta a decisão de comunicação aos pais em nome do conselho decisório, sugestão para reforço e envio de um comunicado aos pais, alertando sobre a importância da frequência, bem como da obrigatoriedade de permanência dos alunos na escola mesmo em horário vago (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 27/06/1973, p. 57). Esse registro é um indicativo de que apesar do empenho dos praticantes do espaço escolar para organizar o complexo CEP, na prática as dificuldades do “fazer acontecer” atingiam, também, os alunos e evidenciavam que nem tudo que foi proposto funcionava.

Ao final da ata há o registro de uma observação “os pareceres das turmas 5.<sup>a</sup> 3.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> 5.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> 6.<sup>a</sup> serão anexados em papel datilografado”. Registro que demonstra a dificuldade em concluir todos os trabalhos, apesar da sessão ter durado seis horas e trinta minutos.

No dia seguinte, outra reunião de conselho de classe decisório é realizada no Grupo Escolar Professor Brandão, do início da manhã, estendeu-se até às 14 horas. Tal reunião, também, foi presidida pela professora Yolanda Brand e secretariada por Dária Farion. Nessa ata é perceptível a busca de uma maior objetividade nos registros, talvez em decorrência do cansaço provocado pela sequência das longas sessões de conselho anteriores, ou ainda, como uma tentativa de agilizar o desenvolvimento dos trabalhos. Os registros permitem identificar algumas alterações nos procedimentos adotados, no que se refere ao diagnóstico e à proposição de encaminhamentos. Percebe-se que o conselho de classe dessa escola não adotou como critério de avaliação apenas o fato de o aluno ter ou não atingido os objetivos propostos. Outras variáveis foram consideradas pelo colegiado dessa escola, conforme alguns exemplos apresentados a seguir:

- o aluno C.A.S<sup>55</sup>. “(inseguro, problema familiar) encaminhar a O.E. (orientação educacional); os professores anotarão as observações como subsídios para a O.E.

---

<sup>55</sup> Os nomes dos alunos foram substituídos pelas iniciais do nome e sobrenome.

- a aluna E.B. com pendência em Expressão e Estudos Sociais, “tem nível sócio-econômico baixo, imatura, deficiência física será encaminhada à Dr<sup>a</sup> Diva do C.E.P.”
- o aluno M.A.M que, em decorrência de problemas familiares, “[...] deve ser tratado com carinho.”
- o baixo rendimento do aluno E.B é atribuído à “falta de atendimento em casa, é inseguro e inadaptado à turma – trocar de turma”. É inteligente - a proposta é “elevar a auto-estima: valorizar, elogiar” [...] (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 28/06/1973, p. 60).
- a aluna R.A.S. terá uma “recuperação a longo prazo (problemas familiares - lentidão extrema de raciocínio (Língua Nacional – dispersa). Matemática – não é difícil o raciocínio – dar mais atenção a ela”.
- a aluna C.R.S. tem mais de vinte faltas em comunicação e expressão – recuperação em agosto. [Situação justificada com a observação de que a aluna é] “empregada doméstica, não tem tempo para tarefas, não tem frequência, mas é inteligente. Matemática – atingiu plenamente” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 28/06/1973, p. 60).
- a aluna T. D. precisava recuperar notas em Língua Nacional e Língua Estrangeira Moderna. [Observou-se que a aluna também é] “empregada doméstica – tem interesses manuais - confeitaria, tem capacidade de atingir [os objetivos] mas não se interessa – (é tratada como filha) – promover atividade” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 28/06/1973, p. 61).

Nestes casos, o baixo rendimento foi atribuído a fatores externos que interferiram na aprendizagem dos alunos. No entanto, o diagnóstico bem como as decisões tomadas pelo conselho indicam a busca de soluções no interior da escola, seja por meio do serviço de orientação educacional<sup>56</sup>, seja pela mudança de atitude dos professores em relação aos alunos. Indicava-se aos professores um tratamento mais próximo dos alunos citados, de modo a amenizar a interferência dos problemas econômicos, familiares e de adaptação na turma, o que poderia significar uma melhoria no rendimento escolar. No caso das alunas que atuavam como empregadas domésticas, situação hoje proibida por lei<sup>57</sup>, nenhuma ressalva foi registrada, apenas justificou-se o não cumprimento dos objetivos e o excesso de ausências na escola pela falta de tempo para os estudos. Duas propostas foram sugeridas pelo conselho, uma era propor atividades para que uma das alunas pudesse recuperar o rendimento escolar e a outra era considerar, como aptidão

---

<sup>56</sup> Caracterizado, no Plano Diretor do CEP de 1971, como “[...] um serviço de apoio ao educando, constituindo-se no conjunto de princípios e normas que permitissem o seu ajustamento ao pelo rendimento de seus recursos pessoais”. E ainda que prestasse “[...] informações ao corpo docente sobre as necessidades e possibilidades dos alunos e indicações das situações educativas adequadas a cada caso” (PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, 1971, p. 9).

<sup>57</sup> O Decreto n.º 6.481/2008, lista as piores formas do trabalho infantil, dentre eles, o trabalho doméstico é apresentado na mesma categoria da extração de madeira, a produção de carvão vegetal, a fabricação de fogos de artifício, a construção civil e a produção de sal. Entre os riscos ocupacionais citados no decreto para jovens que realizam trabalhos domésticos estão “esforços físicos intensos, isolamento, abuso físico, psicológico e sexual, longas jornadas de trabalho, sobrecarga muscular”, entre outros.



vocacional, o interesse da aluna por atividades de confeitaria e de trabalhos manuais.

Percebe-se, assim, que a escola não assumiu uma posição que poderia contribuir para ampliar o horizonte das alunas, limitado pelo trabalho doméstico. Os procedimentos adotados permitem inferir que escola, nesses casos, agiu de acordo com conjuntura. Ou seja, os encaminhamentos adotados correspondiam às demandas do mercado. Tal posição estava em consonância com a proposição legal, a partir da qual o 1.º grau teria como um de seus objetivos a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho e de habilitação profissional no 2.º grau, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional (Lei n.º 5.692/71, Art. 5.º §2.º a e b). Segundo Landes da Silva (2008), cabia ao orientador educacional a tarefa de influenciar os alunos na tomada de decisões para aquelas atividades profissionais que melhor correspondessem às suas aptidões e que contribuíssem para o desenvolvimento da sociedade.

Além de casos isolados de alunos, algumas reuniões do conselho de classe eram utilizadas para a análise da turma como um todo. Como por exemplo, a 5.ª, turma que teve resultados bastante negativos, pois nenhum aluno alcançou o parecer “A”, 56%; atingiu o parecer “B” e 44% dos alunos obteve parecer “C”. A classe é descrita, conforme texto que segue:

É uma turma com problemas e nós solicitamos da O.E. um trabalho mais de perto com esses alunos procurando os senhores professores observar os interesses para as atividades manuais. Temos 2 meninas que são empregadas domésticas e 3 filhos adotivos. Alguns problemas familiares. Somente 4 ou 5 alunos tem atendimento dos pais. Estamos com 21 ressalvas entre 30 alunos. Temos fichas e solicitamos aos professores que as examinem.

Profª Yolanda: - Precisamos mudar de estratégia – Não marcar as tarefas para casa, mas trabalhar intensamente na Unidade com eles. Os objetivos precisam ser mais diretos, isto é, em todas as áreas. R. é um caso especial, a pasta está bem documentada e está à disposição dos srs. Professores. Profª Yolanda solicitou a designação de uma estagiária para acompanhar esse aluno (R.) – trabalhar bem esse aluno e verificar se tem habilidades manuais.

Obs. do prof. Edison: - solicitamos às O.E que encaminhem os seus dados antes do Conselho de Classe Decisório; reconhecendo que os problemas existem pediríamos que estudassem um esquema que tornasse mais fácil o acesso e o contato entre professores e O.E. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 28/06/1973, p. 62).

A descrição da classe revela a tomada de consciência dos professores sobre a realidade da vida dos alunos, desprovidos do atendimento de suas necessidades

básicas pela família e que, em decorrência do fim dos exames de admissão, conseguiram chegar à 5.<sup>a</sup> série. Esta nova realidade vai gradativa e continuamente fazer-se presente no cotidiano dessa etapa da escolarização pública, até então denominada de ensino secundário, e que estava restrita àqueles que apresentavam melhor rendimento escolar. Os registros das reuniões dos conselhos de classe demonstram tanto o diagnóstico, quanto à proposição de medidas que contribuíssem para minimizar o baixo aproveitamento dos alunos. Dentre os objetivos do SOE, pode-se destacar a apresentação de dados

[...] coletados no Conselho de Classe, cujo foco principal era a discussão sobre os problemas e dificuldades das turmas, bem como a procura de soluções para tais situações. [...] Para se obterem mais informações sobre os alunos (as quais eram registradas na ficha cumulativa do discente, a orientação educativa promovia dinâmicas de grupo, propondo alguns temas a serem debatidos em pequenos grupos e no grande grupo, para observar os posicionamentos dos alunos em relação a eles) (LANDES DA SILVA, 2008, p. 71).

No entanto, apenas os problemas externos à escola foram tomados como justificativas para o baixo rendimento dos alunos. Não se questionou, por exemplo, a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula ou a escassez de recursos didático-pedagógicos, ou ainda a eficiência do serviço de orientação educacional. As medidas propostas indicaram uma maior aproximação dos professores em relação aos alunos e à simplificação dos objetivos e atividades em classe. Desse modo, a escola e a realidade de vida dos alunos poderiam coexistir. Ao tecer críticas à pedagogia tecnicista, que estava sendo implantada naquela conjuntura, Selma Garrido Pimenta (1991, p. 166) argumenta que “[...] esta concepção é uma forma eficaz para a conservação da sociedade. [...] Os objetivos educacionais são definidos a partir do modelo de aluno que a sociedade nova, moderna, eficiente, espera”.

No dia 20 de junho de 1973, o conselho de classe decisório reuniu-se no Grupo Escolar Conselheiro Zacarias, no período da tarde. As primeiras turmas têm registros muito semelhantes aos já apresentados anteriormente. A exceção é a 5.<sup>a</sup> 1.<sup>a</sup>, para a qual consta a observação que segue:

É turma especial. A professora Yolanda Brand fez sentir a necessidade de elaborar um projeto especial. Subsídios: é uma turma de faixa etária – 13 a 17 anos. Centro de interesse – 50% trabalho. Nível sócioeconômico – baixo; nível cultural – 20% dos pais analfabetos; Interesse – educação sexual.

Obs. dos professores anotadas para subsídios a O.E. que fará trabalho com os alunos em pequenos grupos, de conscientização. Os piores alunos são: O. V e L.A. As tarefas serão suprimidas e se fará um trabalho mais intensivo na unidade (GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO ZACARIAS. Ata 20/06/1973).

Há, ainda, a citação de problemas de saúde dos alunos para justificar o baixo rendimento escolar, como por exemplo:

- A.W. recuperação difícil, imaturo. Estudar O.E. doença: disritmia, encaminhado ao médico: sóciometria: isolado;
- H.R.S. a recuperar O.E. atendimento. Problema físico; doenças infantis, disritmia cerebral, coração – foniatria, está sendo atendido pelos pais.
- S.E.D. problema físico, psíquico – está em tratamento: caso clínico; tem necessidade de afeto.
- L.R.S.– recuperação a longo prazo. Observação: problema emocional, nervos, está regredindo – alerta, incentivar.
- I.T. não tem possibilidade. Encaminhar a O.E., tratamento psiquiátrico, no final do ano encaminhar para o SENAI [...] (GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO ZACARIAS. Ata 20/06/1973).

Uma possibilidade de encaminhamento, principalmente, para os alunos com maior faixa etária, com dificuldade de recuperação e ou mesmo aqueles considerados fracos, de nível intelectual baixo e com interesse profissional, era encaminhá-los ao SENAI<sup>58</sup> no final do período letivo. Outra proposta era trabalhar conteúdos que fossem significativos para o ingresso no mercado de trabalho como “[...] matemática comercial: juros, porcentagem, etc. Ciências: trabalho, força, potência, magnetismo, eletricidade. Língua Nacional: redação oficial, formulários etc.; Língua Estrangeira Moderna: inglês mais comercial [...]” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 20/06/1973, p. 63).

Nesse caso, as proposições da escola para os alunos com baixo rendimento não causavam estranhamento, pois estavam em consonância com os anseios oficiais da educação nacional e paranaense dos anos de 1970. Nas palavras assinadas pelo então secretário da educação e cultura, Haroldo Souto Carvalinho, na apresentação do Documento base da reforma, a escola deveria tornar-se

---

<sup>58</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Conforme Cunha (2000, p. 55), a implantação do Sistema SENAI se deu nos anos de 1940 na conjuntura da Segunda Guerra Mundial. A idéia inicial era de que os menores realizassem sua aprendizagem nas escolas do SENAI e não como aprendizes nas indústrias. Nos anos 70, [o papel do SENAI foi gradativamente alterado] “por razões primeiramente mais ligadas à política educacional do que ao setor produtivo, foi a vez da outra ponta: cursos técnicos de nível médio foram criados para certas especialidades”.

[...] um agente dinâmico e eficaz na formação de recursos humanos necessários ao progresso do país [...] apoiados em critérios de racionalidade e espírito de cooperação e integração, dar os primeiros passos na atualização e modernização educacionais do Paraná, com os olhos voltados para a construção do Brasil do futuro” (PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura, 1971, p. 2).

Pode-se, ainda, inferir que ao encaminhar esses alunos a instituições mais voltadas à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, a escola eximia-se da responsabilidade de resolver os problemas de aprendizagem, ou seja, utiliza a seu favor “os produtos impostos por uma ordem [...] dominante” (CERTEAU, 1994, p. 39).

No dia 28 de junho de 1973, o conselho de classe decisório foi realizado no Grupo Escolar Dona Carola. A reunião iniciou-se com a “visita” de um professor (Osni) que convidou os professores ali presentes para uma reunião no CEP, com o objetivo de identificar os motivos de insatisfação e fazer levantamento de sugestões para melhorar o sistema. Retomando a seção, as turmas são citadas, destacando-se os alunos com o Parecer “C”.

De forma geral, a função do Orientador Educacional é citada como possibilidade de resolução dos problemas diagnosticados, sejam eles de aprendizagem, sejam comportamentais ou familiares.

Segundo o Plano Diretor do CEP (1971), “[...] o SOE é um ‘serviço de apoio ao educando’, possuidor de princípios e normas que permitem ‘ajustamentos’, deixando clara a intenção de ajustar comportamentos e apoiar ou, parafraseando, indicar caminhos aos educandos.” (LANDES DA SILVA, 2008, p. 49). As constatações relativas às necessidades e possibilidades do aluno, bem como a definição de procedimentos mais adequados para cada caso, deveriam ser compartilhados com o corpo docente e com a direção da escola.

Na ata do Grupo Escolar Dona Carola, há uma descrição resumida do trabalho realizado pela orientadora. Tratava-se de um levantamento sobre o interesse e as dificuldades dos alunos em relação às matérias. Os dados levantados foram sistematizados e apresentados em tabelas aos participantes do conselho de classe. Desse modo, a orientação educacional atuou em conformidade com as suas atribuições, que, entre outras lhe cabe: “[...] coordenar o processo de sondagem dos interesses, aptidões e habilidades do educando. [...] Sistematizar o processo de intercâmbio de informações necessárias ao conhecimento global do educando”

(BRASIL. Decreto-Lei n.º 72.846/73. Art. 8.º). Pelo que consta em ata, os dados da pesquisa seriam posteriormente mimeografados e distribuídos aos professores do Complexo. No entanto, não há registros de comentários ou de proposições em relação aos dados obtidos com o levantamento.

A última ata de conselho de classe decisório, realizado no mês de junho, sob a coordenação da professora Yolanda Brand, ocorreu no dia 29 de junho de 1973, no Grupo Escolar Aline Pichet. Iniciou-se com o relato da O.E. a respeito dos problemas da 6.ª série<sup>59</sup>. O registro dessa reunião é bastante resumido, constando do nome dos alunos, disciplina, e palavras como recuperação a longo prazo, conscientização dos pais, saúde, recuperável etc. Do total de três turmas citadas, chama a atenção o caso de um aluno F.C.R., considerado muito irrequieto e por morar nas imediações do Grupo Zacarias, o conselho de classe tomou a decisão de transferi-lo para aquela escola. A mesma medida também foi tomada para outro aluno V.H.R.P., transferido por morar nas imediações da mesma escola (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 29/06/1973, p. 70).

A conclusão dos trabalhos nas reuniões de conselho de classe decisórios foram retomadas no início de agosto, com representantes de todas as unidades do Complexo CEP, quando se tratou da proposta de elaboração de gráficos pelas orientadoras pedagógicas, que seriam limitados às turmas de 5.ª série, devido à falta de papel. A reunião recebeu ainda a visita de acadêmicos do curso de filosofia que iriam estagiar no 1.º grau.

O esforço empenhado pelos sujeitos escolares na realização de conselhos de classe, em todas as unidades escolares do complexo e as demandas de trabalho que daí emergiram, além da elaboração do projeto de implantação e do regimento escolar, começaram a dar sinais de esgotamento. Nessa ocasião, a professora Yolanda declarou que “não mais responderia pela gerência do 1.º grau, cargo esse, aliás, que vinha ocupando sem uma designação oficial”. Não há registro de qualquer manifestação a respeito do ocorrido, apenas que a presidência da reunião foi assumida pelo professor Roaldo, que encaminhou os trabalhos, acordando as seguintes decisões:

---

<sup>59</sup> Não há registro do relato, apenas a observação de que os resultados serão, posteriormente, mimeografados e entregues para cada professor.

[...] nos dias 6 e 7 os alunos que estão em transferência, serão submetidos a testes, as 8 horas na sala 114; as orientadoras pedagógicas ficaram de fornecer os objetivos para os respectivos alunos; os pais serão entrevistados nas referidas unidades pelo Orientador Educacional” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 01/08/1973, p. 75).

Discutiu-se, ainda, a pauta da próxima reunião. A ata foi registrada pela professora Yolanda Brand. Na semana seguinte (08/08/1973), novamente, os representantes das unidades que compunham o complexo CEP reuniram-se em função das indicações do conselho de classe decisório, definindo por exemplo, os procedimentos a serem adotados em relação aos alunos transferidos:

[...] verificar os objetivos não atingidos e os que devem ser recuperados, os professores não precisam dar aulas, mas devem marcar os objetivos a serem cobrados, estabelecer prazos e cobrá-los. [...] O aluno deve ser orientado sobre como vencer os objetivos (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 08/08/1973).

Essa proposição de encaminhamento coloca sob a responsabilidade do professor a incumbência de prover meios para a recuperação dos objetivos não atingidos por esses alunos, surgem então as “manobras” (CERTEAU, 1994, p. 104) que tornam praticáveis esse tipo de atendimento, em meio ao funcionamento das atividades cotidianas do professor em sala de aula. As tentativas de superação dos problemas de aprendizagem, que poderiam resultar em reprovação, podem ser percebidas como ressonância do que apregoava o Documento-base para o planejamento prévio da implantação de 1.º e 2.º graus, no que se refere à importância de elevar a qualidade do ensino, sem o desperdício de recursos com os altos índices de repetência e com baixos níveis de desenvolvimento.

Ao aproximar as lentes de análise dos registros da escola durante as reuniões de conselho de classe, dispõe-se de elementos que permitem inferir que, apesar de todas as sessões de conselho de classe terem acontecido sob a presidência e secretariadas pelas mesmas pessoas, que falam de um mesmo lugar (CEP), há alguns aspectos que ressaltam a singularidade das reuniões dos conselhos de classe nas diferentes escolas. Apesar da imposição das mesmas orientações legais, estas são tomadas como objetos manipuláveis “pelos praticantes que não são seus fabricantes” (CERTEAU, 1994, p. 95), os sujeitos escolares.

Nas atas analisadas, é perceptível a apropriação da idéia do conselho de classe como um órgão colegiado que se reúne com o propósito de explicitar

sucintamente o rendimento dos alunos, apontar problemas de aprendizagem ou outros que, na visão dos professores e orientadores educacionais, interferiam no rendimento escolar. Além disso, há registros de proposições e encaminhamentos a serem adotados para a solução dos problemas apontados.

A realização dos conselhos de classe do Complexo CEP demonstram, em certa medida, a apropriação da orientação legal provinda dos textos prescritivos, fabricados num determinado lugar de poder (CEE), a partir da adoção de práticas sistemáticas/tecnicistas no encaminhamento dos trabalhos. Evidenciam, também, que o processo de reforma, formalizado pela lei n.º 5.692/71, repercutiu significativamente no universo escolar. A apropriação dos preceitos legais, também, esteve presente no uso de termos e de proposição de encaminhamentos que remetem ao que a legislação prescrevia. Dentre elas, pode-se destacar algumas expressões utilizadas durante as reuniões de conselho de classe, como por exemplo: “trabalhar com objetivos mais diretos”; “mudar estratégias”, “verificar se tem habilidades manuais”; “elaborar projetos especiais”; “encaminhar para a O.E.”; “elaborar gráficos de resultados por matérias”. A partir

[...] dessas marcas na linguagem, pode-se supor que a essas maneiras de fazer correspondem a procedimentos em número finito [...] e que implicam uma lógica articulada em cima da ocasião que tem como preliminar [...] a não autonomia no campo de ação (CERTEAU, 1994, p. 83).

Considerando esses elementos, o desafio, a partir da análise das fontes foi o de perceber de que forma os produtos culturais (legislação), impostos às escolas e aos sujeitos que ali atuam, são (re) apropriados nas práticas por esses usuários (professores). Ou seja, em que medida podem revelar indícios de desvios operados na prática escolar, mais especificamente nas reuniões dos conselhos de classe.

Ao trazer essa breve incursão sobre o processo inicial de implantação da reforma no CEP, entende-se que o conselho de classe não pode ser analisado como uma prática isolada de todo o contexto de proposição da reforma educacional do início dos anos de 1970, no Brasil. Partiu-se do pressuposto de que o conselho de classe compõe o cenário de procedimentos administrativos e didático-pedagógicos, colocados em prática nas escolas do Complexo CEP em atendimento, tanto às necessidades de elaboração do projeto de implantação do 1.º grau, quanto à implementação simultânea da reforma.

Diante desse quadro, pode-se inferir que uma das estratégias dos órgãos oficiais para minimizar as dificuldades de avaliar o rendimento do aluno de forma integral, conforme previa a legislação, foi sugerir à escola que instituísse o conselho de classe. Por outro lado, taticamente, a escola adotou o conselho de classe para fortalecer a tomada de decisões diante de uma nova realidade, configurada além dos muros da escola, mas que colocava, sob a sua responsabilidade, a implementação da reforma do ensino de 1º e de 2º grau.

#### 4.2.1 Estudo de caso: O conselho de classe na unidade Grupo Escolar Tiradentes

Para exemplificar como ocorriam os conselhos de classe, a partir dos registros das unidades escolares do Complexo CEP, localizou-se no Colégio Estadual Tiradentes atas referentes aos primeiros anos de implantação da reforma, mais especificamente. A partir de 1973, o então nominado Grupo Escolar Tiradentes adotou um formulário para a sistematização da reunião do conselho de classe. Provavelmente, o modelo tenha sido utilizado nas demais escolas do Complexo, pois nele constam espaços a serem preenchidos manualmente (nome da escola, data, série, turma e turno) no cabeçalho, seguido de uma tabela que continha linhas e colunas para o registro dos resultados obtidos por cada um dos alunos, identificados por número, nome completo, áreas de conhecimento (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências) e resultado final. Ao término de 40 (quarenta) linhas, a tabela é fechada. Em seguida, são reservados espaços para que os componentes do conselho de classe assinem o documento.

Outro indicativo de que era um formulário padrão, são as instruções para o preenchimento da ata, conforme segue:

1. O registro de Aproveitamento Escolar será feito através de um único Símbolo: "A", "B", ou "C" para cada uma das Áreas.  
 Símbolo "A" – Satisfatório  
 Símbolo "B" – Suficiente  
 Símbolo "C" – Insuficiente
2. Na coluna RESULTADO será lançado o símbolo "AR", quando o aluno em qualquer uma das Áreas tiver aproveitamento Escolar "C".  
 Símbolo "Ar" – A Recuperar
2. Na ata dos Resultados da Recuperação deverá aparecer o aluno que na Avaliação Final obteve "C" em qualquer das Áreas (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 04/12/1973).



Esse foi o único modelo de ata localizado, entre todas as consultadas durante a realização desta pesquisa. Ao final, identificou-se um quadro destinado para a sistematização quantitativa dos resultados obtidos pela classe, conforme modelo apresentado a seguir:

SÉRIE	MATRIC.	APROVADO POR ÁREA		A RECUPERAR		APROVADO
6ª 5ª	33	COM. e EXP.	7	COM. e EXP.	26	
		CIÊNCIAS	8	CIÊNCIAS	25	
		EST. SOC.	7	EST. SOC.	26	
TOTAL	.....					

QUADRO 3 – RESUMO CONSELHO DE CLASSE – GRUPO ESCOLAR TIRADENTES -1973

FONTE: GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 04/12/1973.

Entende-se que essa forma de registro favoreceria o controle da unidade central sobre as unidades escolares que formavam o Complexo CEP. Reforça essa idéia a localização de um relatório, em anexo às atas do ano letivo de 1974, dirigido à gerente de ensino de 1.º Grau, professora Maria Cecília Magalhães Monteiro, relatando a realização da reunião dos professores das turmas de 5.ª e 6.ª série.

O trabalho do conselho de classe decisório dos alunos de 6ª séries teve uma organização sistemática, dando oportunidade a todos os professores de entrosamento, análise e dedicação a cada aluno. Foi seguido o seguinte esquema:

- a) Apresentação do conceito Insuficiente;
- b) Análise ao conselho pelo professor responsável pelo conceito;
- c) Leitura dos conceitos nas outras atividades;
- d) Análise das modificações comportamentais do aluno, em questão, durante o ano;
- e) Apreciação dos demais professores sobre o aluno;
- f) Votação do conselho (sempre que necessário);
- g) Participação da O.E. com antecedentes da vida escolar (do fichário organizado no grupo dos alunos ali matriculados desde o 1º ano) autobiografia, ficha de orientação com os encaminhamentos, providências e assistências requeridas.
- i) Orientação nos casos dos alunos que não poderiam ser rematriculados no complexo e indicações para o supletivo.
- j) Pesquisa e análise das tendências e habilidades profissionais dos alunos de 15 anos retidos (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 11/12/1974).

Na sequência do mesmo documento, são citados, também, os critérios que nortearam os trabalhos do conselho decisório:

- I - As situações de experiências;
- II - O equilíbrio dos conhecimentos sistemáticos;
- III - O grau de distinção em relação ao jogo-situação-conhecimento.
- IV - Na área de estudo ciências exatas e biológicas, revisado as oportunidades de vivência de situação e exercícios de exploração;

V - A competência da escola do saber lingüístico prévio, orientando e articulando condições para o desenvolvimento de habilidade oral e gráfica.  
 VI - Análise da integração espaço-temporal e social (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 11/12/1974).

A partir de então, o relatório descreve as decisões tomadas quanto à continuidade da vida escolar de cada um dos 24 (vinte e quatro) alunos de 5.<sup>a</sup> e de 6.<sup>a</sup> série, submetidos à análise do conselho de classe. Nos exemplos a seguir, fica explícito que o colegiado tinha poder de decisão, independente do rendimento obtido pelo aluno:

R.M.T<sup>60</sup>: Aluno promovido com ressalvas. Apresentou índice I [insuficiente] em Língua Nacional, mas recuperou-se. Ainda apresenta dificuldade psico-motora. Como a reforma insinua que amplie-se progressivamente a preocupação com a língua e que [o aluno] chegue as sistematizações gramaticais nas séries finais do 1.<sup>o</sup> grau para ordenar as experiências colhidas, foi pedido a O.E. [orientação educacional] que peça, aos responsáveis, assistência do centro de treinamento psico-motor.

E.B<sup>61</sup>: Retido. Aluno deficiente, com insuficiência em Língua Nacional e Matemática, com deficiência indisciplinar, tumultua o ambiente.

Fator sócio-econômico: pai faleceu neste ano. Vive com a mãe que o abandonou, tem duas mães. Antecedente escolar: decaindo seu aproveitamento desde a 2.<sup>a</sup> série. O conselho apelou para a O.E., solicitando encaminhamento ao trabalho e ao ensino profissionalizante.

M.M.S.<sup>62</sup>: Retida por aprendizagem irregular. Situação familiar difícil: pais separados, requerendo da aluna viagem para visitar o pai que responde pelo seu aprendizado irregular; seu comportamento e interesse já desviado para apresentação vaidosa de sua pessoa, leva ao desinteresse escolar.

J.N.S.<sup>63</sup>: Retida. Insuficiente. Deficiente. Os professores analisaram vários comportamentos como liderar conquistando simpatia através de sensibilidade para seu fator econômico e social. Apresentou para a O.E. problemas de emotividade irregular com tendências apreciadas pelo conselho decisório que optou por encaminhá-la a assistência médica psiquiátrica (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 11/12/1974).

Nesses casos, percebe-se indícios de que a concepção de educação que norteia a análise efetuada pelos professores quanto ao desenvolvimento dos alunos, tem como pano de fundo os ensinamentos de Ralph W. Tyler (1981, p. 5), segundo o qual:

A educação é um processo que consiste em modificar padrões de comportamento das pessoas. Isto é usar a palavra comportamento num sentido lato que inclui pensamento e sentimento, além da ação manifesta. Quando a educação é considerada desse ponto de vista, tornam-se claros

---

<sup>60</sup> Sigla do nome da aluna.

<sup>61</sup> Sigla do nome do aluno.

<sup>62</sup> Sigla do nome da aluna.

<sup>63</sup> Sigla do nome da aluna.

que os objetivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça para suscitar nos seus alunos.

A apropriação prática desse conceito permite ao colegiado justificar a não mudança de comportamento ou a adoção de comportamentos inadequados, decorrentes da situação sociofamiliar e ou de saúde como responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos.

Ao final do documento são arrolados ainda os problemas que, segundo o conselho de classe, comprometeram um melhor desempenho dos alunos do Grupo Escolar Tiradentes. Dentre eles destacam-se:

- A falta de unidade nas coordenações;
- A avaliação diversificada ou mal orientada pelas coordenadoras ou unidade central;
- A indecisão de ordem, sem documentação, como porcentagem de faltas, trabalhada o ano inteiro como um critério modificado na última semana do ano;
- Recuperação sem atender a realidade do aluno e suas dificuldades, deficiências, sem atendimento de continuidade e também, com orientação diversificada (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 11/12/1974).

Os problemas levantados remetem aos “contextos de uso” [...] indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer [uma vez que] todos esses usos dependem do consumo (CERTEAU, 2004, p. 96-97). Essa observação certauniana indica que diferentes realidades podem levar a usos distintos de uma mesma orientação. Assim, não por acaso houve dificuldade em garantir certa unidade entre as posições das coordenações locais e da coordenação geral do Complexo CEP sobre a avaliação. Além disso, a denominada reforma educacional estava em processo de implementação, “[...] regulada em princípio pelas redes institucionais [...] vai aos poucos erodindo e deslocando, [...] utilizando os elementos do terreno” (CERTEAU, p. 2004, p. 97-98).

Pelo registro dos problemas apontados, pode-se inferir que as condições materiais e humanas foram mobilizadas, tanto na escola, quanto no âmbito do Complexo CEP, no decorrer do ano letivo, tendo em vista um melhor aproveitamento dos alunos. No entanto, segundo a avaliação dos professores em colegiado, as práticas adotadas foram insuficientes, inadequadas e orientadas de forma diversa. Em consequência disso, esses alunos não conseguiram superar as suas dificuldades e não obtiveram o êxito esperado.

A partir de 1976, as atas de reuniões foram registradas em livro ata específico para conselho de classe, realizadas sempre no final do primeiro e do segundo semestre. Todas as atas iniciam com o mesmo texto, seguido da listagem nominal dos alunos e do conceito final obtido (A, B, RT – recuperação posterior), sem nenhuma observação quanto aos comentários dos participantes. A ata é finalizada com a assinatura dos participantes da reunião.

Além dos apontamentos em relação ao rendimento dos alunos, o conselho de classe, também era utilizado pela equipe pedagógica e direção como oportunidade para orientar os professores sobre assuntos diversos, como preenchimento do livro de chamada, definição de prazos para entrega de notas e de procedimentos a serem tomados, quando da ausência dos alunos em dias de prova e na solicitação de trabalhos.

Do mesmo modo, os professores aproveitavam a ocasião do conselho de classe para expor as suas insatisfações quanto ao aumento dos dias letivos, à escassez de tempo para a realização do conselho de classe, à falta de sugestões da equipe pedagógica para melhorar o rendimento dos alunos que apresentavam problemas. Além disso, manifestavam a sua insatisfação quanto à realização dos conselhos gerais e não por turma, pois esse modo de organização tornava a reunião muito cansativa.

Em resposta a essas demandas, a diretora sugeriu que as reivindicações dos professores fossem enviadas, via ofício à gerência do Complexo CEP, pois “[...] toda a organização da escola está de acordo com as orientações do CEP e as questões levantadas não podem ser solucionadas em conselho.” (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 08/06/1976). Essa postura é um indicativo de que o vínculo entre o CEP e as unidades que formavam o complexo não era apenas de cunho formal, mas era reconhecido pelos usuários desses espaços como legítima diante das necessidades cotidianas.

No dia 08 de outubro de 1976, novamente o conselho de classe é realizado e ao que parece, os problemas levantados, anteriormente, pelos professores não foram resolvidos. Dentre eles, destaca-se a reclamação do pouco tempo utilizado para a reunião do conselho de classe, tendo em vista a necessidade de se estudar os casos dos alunos com problemas disciplinares e de aprendizagem. Uma das propostas apresentadas pela coordenadora de Língua Inglesa diante dessas reclamações foi a seguinte:

Realizar conselhos de classe por períodos, em horários diferentes, elegendo-se alguns professores por turma. Assim ninguém ficará sobrecarregado. Esses professores podem trazer os problemas dos alunos já preparados para facilitar o trabalho. Sugiro que se trate apenas dos alunos-problema (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 08/10/1976).

A diretora, apesar de concordar com as reivindicações, lembrou que o conselho de classe era realizado de acordo com a estrutura apresentada pelo CEP e que os professores deveriam encaminhar suas sugestões à coordenação do Complexo.

O sistema de comunicação [é] fortemente controlado pelas conveniências. O usuário, ser imediatamente social acompanhado por uma rede relacional pública, que ele não controla totalmente, é intimidado por sinais que lhe intimam a ordem secreta de comportar-se conforme as exigências de conveniência. Esta ocupa o lugar da lei [a] qual nenhum usuário é o depositário absoluto, mas ao qual todos os usuários são convidados a submeter-se para possibilitar [...] a vida cotidiana (MAYOL, 2011, p. 56).

Em 1979, o conselho de classe da então nominada Escola Tiradentes – ensino regular e supletivo de 1.º grau foi realizado nos quatro bimestres. A primeira reunião do colegiado das turmas de 6.ª e 7.ª séries do período da tarde teve como objetivo analisar o aproveitamento dos alunos submetidos à recuperação periódica preventiva e debater as causas do baixo rendimento. Para tornar o encaminhamento dos trabalhos mais ágeis, uma das professoras presentes foi indicada como cronometrista. Antes de passar para a discussão do rendimento das turmas e alunos, a orientadora pedagógica abordou os seguintes assuntos: sobre as tarefas escolares – solicitou aos professores que evitassem sobrecarregar os alunos com tarefas de casa, devido ao número de disciplinas cursadas no 1.º grau; sobre a indisciplina: maior rigor na organização das filas na entrada da sala de aula; retomou as atribuições da orientação educacional; e solicitou aos professores o preenchimento dos formulários para viabilizar o trabalho da orientação educacional.

O segundo conselho de classe, do ano letivo de 1979, foi realizado no mês de julho. Inicialmente, a orientadora pedagógica apresentou como objetivo da reunião “identificar os alunos com dificuldades de comportamento, disciplinares ou decorrentes de limitações físicas ou mentais, não constantes do levantamento prévio” (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 06/07/1979). Como uma tentativa de explicar a causa dos principais problemas que interferiam na aprendizagem dos

alunos, segundo consta em ata, a orientadora pedagógica entregou durante o conselho de classe um documento, destacando que as causas estariam relacionadas ao baixo rendimento e à indisciplina. Na ata foram descritos, sem maiores explicações, os problemas, as formas de manifestação e suas relações com distúrbios e ou doenças:

#### 1. Baixo rendimento

1.1. Aprendizagem lenta: falta de atenção, preguiça, tarefas incompletas ou incorretas com frequência, desinteresse, lentidão, etc.

1.2 Disastria: transtorno da articulação das palavras; troca, omissão e deformação de fonemas, nasalidade, bloqueios de expressão oral, etc.

1.3 Discaulia: dificuldade de identificar ou manejar símbolos numéricos;

1.4 Disgrafia: deficiência resultante de um distúrbio de integração visomotora; rigidez no traçado, relaxamento gráfico, escrita feia, disforme, rabiscos, rasuras, etc.

1.5 Dislalia: transtorno na omissão de fonemas (não de origem nervosa); troca e deformação dos fonemas das palavras por imitação, por problemas afetivos e etc.;

1.6 Dislexia: problemas de leitura, escrita e cálculo;

1.7 Gagueira: dificuldade na fluência da língua;

1.8 Hiperatividade: atividade motora total e diária maior que anormal para a idade, distrabilidade, memória fraca, etc.

1.9 Disfunção cerebral mínima: inferior mais próxima da média ou superior à média com problemas de aprendizagem e distúrbios de comportamento (roe unhas, balança a cabeça, range dentes e etc.);

1.10 Distúrbio convulsivo: súbita e breve perturbação cerebral, suscetível, pode repetir-se periodicamente, tremor das pálpebras, zumbido no ouvido, avisos motores;

#### 2. Disciplina

2.1 Agressividade: reação violenta contra pessoa e ou objeto; petulância, desafios, agressões (gestos e palavras);

2.2. Indisciplina: comportamento inadequado, liderança que desafia a autoridade, falta de respeito aos colegas, falta auto-controle, irrequietação;

2.3 Furto: apropriação indevida da propriedade alheia, desaparecimento de objetos, material escolar, dinheiro, lanche, etc.;

2.4 Turbulência: dificuldade de controle dos movimentos do corpo e auto-controle, irrequietação, exuberância, incapacidade de concentração, auto nível de agressividade, hiperatividade;

2.5 Adaptação escolar: falta de adequação e correspondência aos estímulos do ambiente escolar, relacionamento difícil com os colegas e professores, indiferença, agressão, etc. (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 06/07/1979).

Pode-se interpretar que, de posse dessas indicações, a tarefa do conselho de classe em apontar justificativas para o baixo rendimento dos alunos tornava-se, em princípio mais simples, pois se encontrava nos problemas neurológicos, psicológicos, psiquiátricos, motores e ou físicos as razões para explicar o fracasso dos alunos. Por outro lado, passava-se a exigir dos professores formas de atuação que correspondessem às necessidades especiais de aprendizagem dos alunos.

Na concepção de Tyler (1981, p. 41), “[...] os objetivos de ensino devem indicar as espécies de mudanças a serem produzidas no estudante de modo que as atividades de ensino possam ser planejadas e desenvolvidas de uma forma capaz de atingir esses objetivos”. Diante de um quadro como esse, podemos perguntar, então: O que os professores tinham a fazer? O que motivou a orientadora educacional a apresentar o referido documento aos professores?

Uma das hipóteses pode ser a tentativa desse profissional em “[...] ser reconhecido, ‘considerado’ por seus pares, e fundar assim em benefício próprio uma relação de forças [...]” (MAYOL, 2011). Ou seja, a busca da valorização do trabalho do pedagogo na escola, tendo em vista a especificidade de sua formação e a resistência de alguns professores à sua atuação na escola, conforme registro em atas.

Distanciando um pouco a “lente” de análise, buscou-se compreender melhor a aproximação histórica da pedagogia com a psicologia. Sobre essa tendência, Maria Helena Souza Patto (1996, p. 40) aponta que o aumento da demanda social por escola e o crescimento dos sistemas de ensino, ampliou o interesse pelas pesquisas educacionais. O objetivo era explicar as diferenças de rendimento, bem como o progresso escolar de uns e o fracasso de outros, de modo a não “[...] ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social”. Nesse sentido, observa que:

A explicação para as dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na convergência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada [...] de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana e mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. A ambigüidade imposta por esta dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX (PATTO, 1996, p. 40).

Segundo Pórcia Guimarães Alves (1997), em Curitiba, desde meados dos anos de 1930, as relações entre essas duas áreas já fazia parte do currículo da Escola Normal. Nesse sentido, atribuiu o grande interesse das normalistas, em buscar maior conhecimento nas teorias e técnicas da psicologia, à qualidade do trabalho, desenvolvido na época pelo professor Erasmo Pilotto. Essa ênfase esteve

presente também no Curso de Pedagogia, com a fundação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, em 1938.

Nesse mesmo ano, criou-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) no MEC, com o objetivo de subsidiar o planejamento e a avaliação das políticas educacionais do país. Naquele momento, a tríade: pedagogia científica, biologia e psicologia, constituíam os fundamentos da Escola Nova. A educação escolar pautada nos estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem resultou na elaboração de instrumentos para a avaliação psicológica e pedagógica do alunado. “O primado da psicologia no entendimento do fracasso escolar é, portanto, marca de origem da pesquisa educacional” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 53).

Para Alves (1997), o contexto nacional e internacional, do final dos anos de 1940, era favorável ao campo da orientação educacional, resultando na organização de congressos, publicação de livros e realização de diversos cursos e investigações, dos quais o corpo docente do curso de Pedagogia da UFPR participava de forma significativa. Dentre as pesquisas e ações realizadas, destacamos aqui a criação do Centro Educacional Guaíra (CEG) em 1954, instituição que seria referência para a educação nacional como Centro de Demonstração do Ensino Primário. O prédio foi inaugurado durante a realização do XI Congresso Nacional de Educação, em Curitiba, com o total apoio do INEP, na figura de Anísio Teixeira (ALVES, 1997).

Mesmo com a adoção de técnicas e atividades educacionais diferenciadas no CEG, havia alunos com dificuldades de aprendizagem. Situação que motivou a instalação do Serviço de Orientação Psicopedagógica no ano de 1956 naquele centro. A realização dos diagnósticos na escola permitia a identificação de alunos com problemas mentais e, conseqüentemente, revelava as causas que comprometiam o desenvolvimento escolar. Essa prática fez com que o atendimento psicológico passasse a fazer parte do cotidiano da escola, levando a aproximação dessa equipe com médicos pediatras e neurologistas, visando ao tratamento dos alunos.

Na continuidade foi criada, em 1958, a classe especial no CEG, destinada aos alunos nominados, naquele momento, de deficientes mentais. A inserção deste tipo de classe numa escola de ensino regular foi vista como inovação por atender, de forma especial, esses alunos (currículo e metodologia diferenciada, número reduzido de alunos), preservando assim, o convívio com os demais alunos da escola. Segundo Alves (1997), o pioneirismo dessa experiência no Brasil despertou



o interesse de estudiosos do assunto que estiveram em Curitiba para conhecer o trabalho ali realizado.

A disseminação da experiência do CEG, na rede estadual de ensino, foi viabilizada pela Secretaria da Educação a partir de 1967, quando as classes especiais, para atendimento escolar aos excepcionais passaram a funcionar em vários grupos escolares<sup>64</sup>, autorizadas pela Portaria n.º 696/67. Dentre eles, estava o Grupo Escolar Tiradentes<sup>65</sup>.

Pelo que se percebe, a psicopedagogia teve, desde os anos de 1940, uma importância significativa na formação dos pedagogos, tornando-se referência para nortear a atuação do orientador educacional na escola. Além disso, a existência das classes especiais materializava, no cotidiano da escola, as concepções de ensino e aprendizagem decorrentes dessa perspectiva. No entanto, como observa Alves (1997, p. 79-80):

O número cada vez maior dos alunos levou a modificações estruturais [...]. A quantidade substituiu a qualidade. As classes passaram a ter 30, 40 e mais alunos. [...]. O sonho de uma escola ideal de atendimento pessoal e humano, de entrosamento e alegria entre os que nela trabalhavam, foi desaparecendo. A política educacional não era favorável.

Conforme apontou Alves (1997), o aumento da quantidade de alunos comprometia a realização qualitativa das interferências necessárias pela orientação educacional, tendo em vista a individualidade de cada um dos alunos.

Se o enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos, pautado na psicopedagogia, estava comprometido pelo aumento quantitativo de alunos, pode-se então supor que o uso de todo esse repertório “clínico” era conveniente para essa coletividade, organizada em conselho de classe. Para Mayol (2001, p. 47), “[...] a coletividade é um lugar social que induz um comportamento prático mediante o qual todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento, concedendo uma parte de si mesmo à jurisdição do outro”.

---

<sup>64</sup> Grupo Escolar Hildebrando de Araújo, Grupo Escolar Leôncio Correia, Grupo Escolar São Nicolau, Grupo Escolar Júlia Wanderley, Grupo Escolar Xavier da Silva, Grupo Escolar D. Pedro II, Grupo Escolar Dias da Rocha (Araucária) Casa Escolar Umbará.

<sup>65</sup> Localizei ata de conselho de classe de turma especial de 5.ª série, composta por 09 (nove alunos). Desses, 01 (um) aluno foi aprovado e 08 (oito) a recuperar em Comunicação e Expressão; em Ciências 02 (dois) aprovados e 7 (sete) a recuperar; em Estudos Sociais 04 (quatro) alunos foram aprovados e 05 (cinco) a recuperar.

Ao final do ano letivo de 1976, realizou-se o conselho decisório. Para orientar os trabalhos, o diretor do CEP, o professor Osny A. Dacol lembrou os professores que

A finalidade do conselho de classe decisório não é ajudar os alunos, mas sim, analisá-lo em todos os seus aspectos. A decisão quanto à reprovação ou à aprovação do aluno deve ser tomada com bastante rigor pelo colegiado. Caso o aluno seja reprovado é importante que ele e a sua família tenham consciência do que aconteceu para evitar os mesmos problemas no futuro (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 21/12/1976).

Na sequência dessa observação consta que foram “julgados<sup>66</sup>” a situação dos alunos que participaram da recuperação, num total de 3 (três) turmas. Em sua grande maioria, os alunos foram retidos com a justificativa de que eram muito fracos. Decidiu-se, também, que os alunos repetentes, por mais de uma vez, não poderiam mais ser matriculados na escola. Os casos de aprovação pelo conselho decisório foram justificados, a partir dos seguintes argumentos:

- O aluno R.S. foi aprovado por ter sido avaliado por todos os professores como bom aluno;
- A aluna A.D. foi aprovada pelo seu esforço;
- A aluna M.A.J. foi concedida uma nova oportunidade de fazer o teste de matemática, por ter confundido a data da prova e, conseqüentemente, perdido a avaliação;
- Os alunos K.M.S, M.E e T.E foram aprovados porque precisavam de poucos pontos apenas em Ciências (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 21/12/1976).

A orientação inicial do diretor do CEP, quanto à necessidade de avaliar o aluno em todos os seus aspectos não parece ter sido incorporada na prática. Ora o aspecto comportamental, ora o aspecto cognitivo foram empregados como critério para a aprovação ou reprovação dos alunos. Além das limitações de tempo para uma análise mais elaborada de cada aluno, quanto ao seu desempenho durante o ano letivo, é preciso avaliar em que medida o atendimento escolar, estendido para todos, tinha condições práticas de comportar uma avaliação mais individualizada. Sampaio (2004) observa que:

O agrupamento dos alunos por séries e classes possibilita organizá-los em espaços determinados e estabelecer rotinas de tempo e ações, permitindo atender a um público numeroso de forma igualitária e sem discriminação.

---

<sup>66</sup> Termo utilizado na ata.

Assim, torna-se viável que três mil alunos freqüentem a mesma escola, oferecendo atendimento coletivo de modo que todos recebam as mesmas informações, que serão fixadas e avaliadas de forma homogênea. Classificados constantemente, ao final do ano os alunos serão novamente agrupados de modo a garantir o atendimento nos moldes previstos (SAMPAIO, 2004, p. 205).

Essa descrição remete a realidade instituída nas escolas a partir dos anos de 1970, e é a partir dela que o conselho de classe, formado principalmente pelos professores, vai atuar. Apesar de algumas posições dissonantes, tomadas pelos professores que reclamavam, por exemplo, da escassez do tempo para a realização do conselho de classe, na análise dos registros das práticas nos parece que a conveniência explica melhor a postura do colegiado. Segundo Pierre Mayol (2011, p. 39), conveniência

[...] representa no nível dos comportamentos, um compromisso pelo qual cada pessoa [...] contribui com sua cota para a vida coletiva, com o fito de retirar daí benefícios simbólicos [...]. Por esse “preço a pagar” [...] o usuário se torna parceiro de um contrato social que ele se obriga a respeitar para que seja possível a vida cotidiana.

No ano de 1976, o conselho de classe do período da tarde, da Escola Tiradentes, foi realizado no dia 17 de março e teve como objetivo principal “[...] avaliar as turmas e orientar os professores quanto aos procedimentos necessários para o bom andamento da escola” (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 17/03/1976).

Inicialmente, a diretora esclareceu que a presença dos professores no conselho de classe era obrigatória, justificando que somente após a avaliação de todos os professores seria possível chegar a uma conclusão sobre determinado aluno. Na sequência, expôs um conjunto de atitudes que deveriam ser observadas pelos professores:

- estar em frente às filas para orientar a entrada dos alunos em sala de aula;
- apresentar atestado médico e requerer à direção o abono da falta;
- falta por outro motivo poderá ser abonada, dependendo da justificativa;
- se houver possibilidade, o professor deverá repor as aulas não dadas;
- o uso do guarda-pó é obrigatório;
- é proibido sair da sala para conversar no corredor;
- registrar a matéria e fazer chamada diariamente;
- apagar o quadro negro ao término de cada aula;
- à direita do quadro deverá ser utilizada por todos os professores para registrar as tarefas de casa;

- cobrar as tarefas e trabalhos, controlar o recebimento dos mesmos para que os alunos tenham certeza de que é corrigido e valorizado pelo professor.
- entregar testes, materiais de apoio e documentos que precisam ser reproduzidos na secretaria, com 72 horas de antecedência;
- os materiais a serem reproduzidos deverão vir resolvidos para que o serviço de mecanografia saiba o espaço que deve deixar para as respostas;
- orientar os alunos que faltaram nos dias de teste para que preencham requerimento na O.E., até dois dias após o seu retorno às aulas.
- autorizar o aluno que não apresentou justificativa a fazer o teste posteriormente, mas a sua nota deverá ser dividida por dois;
- comunicar os pais dos alunos com problemas em sala de aula, utilizando formulário anexo ao livro de chamada;
- avaliar se é necessário colocar o aluno para fora da sala de aula. Se isso ocorrer o aluno será suspenso das aulas do dia seguinte. O professor arcará com a responsabilidade dessa atitude, que será respeitada pela direção.
- preencher a sua ficha individual, informando os horários em que atua em outros estabelecimentos de ensino (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 17/03/1976).

Em consequência do aumento significativo do número de alunos no ensino de 1.º grau (5.ª a 8.ª série) ocorreu a ampliação da quantidade de professores, circunstância que pode ter motivado a direção e a equipe pedagógica a apresentar ao corpo docente que estava se formando, os procedimentos necessários para organizar o cotidiano da escola. A apropriação ou não dessas orientações dependeria da interpretação feita pelos usuários (os professores), tendo em vista os benefícios simbólicos e também práticos que poderiam gerar. “Prático vem ser aquilo que é decisivo para a identidade de um usuário ou um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede de relações sociais inscritas no ambiente” (MAYOL, 2011, p. 40). Por fim, a orientadora educacional apresentou aos professores “[...] a caracterização da clientela escolar, destacando o levantamento da idade, alunos retidos, alunos novos, procedência, necessidade de ajuda e auto-conceito” (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 17/03/1976).

As atas que se seguiram demonstram um gradativo esvaziamento das discussões e a adoção de procedimentos mais práticos nos registros, limitados à identificação da turma, do número e do nome dos alunos e dos resultados obtidos, provavelmente, em consequência do aumento significativo da quantidade de alunos na escola. Motivo pelo qual encerra-se aqui este estudo de caso, considerando, ainda, que a descrição comentada, do período entre 1973 e 1976, possibilita compreender os principais aspectos discutidos e encaminhados durante a realização do conselho de classe.

Essa incursão pelas atas do CEP, do Complexo CEP e do Grupo Escolar Tiradentes possibilitou construir outro percurso de reflexão sobre a implantação da lei n.º 5.692/71. Partiu-se dos registros da escola para pensar as implicações da reforma e das políticas públicas no cotidiano da escola e dos sujeitos escolares.

## 5 CONSELHOS DE CLASSE: FABRICANDO USOS PARA O ESPAÇO COLEGIADO

Neste capítulo, o foco de análise foi direcionado para os usos do conselho de classe, a partir dos registros das atas dos conselhos de classe ordinários, extraordinários e reuniões pedagógicas realizados nas escolas investigadas. Por meio dessa incursão no *corpus* documental o objetivo foi captar indícios dos usos para

[...] distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e como alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de 'táticas' articuladas sobre os 'detalhes' do cotidiano (CERTEAU, 1994, p. 41).

Ou seja, tentou-se apreender indicativos das formas de apropriação das orientações legais pelas escolas, relativas ao sistema de avaliação, e, em especial, o uso do conselho de classe. O olhar sobre as fontes esteve voltado para os indícios dessa prática escolar, resultante de “[...] operações polimórficas [...]” (CERTEAU, 1994, p. 104) da “arte” em conciliar tempo, classes, alunos, professores e especialistas num espaço/tempo delimitado para a realização do conselho de classe.

Considerando o intenso processo de adequações por que passavam as escolas, durante a implantação da reforma educacional decorrente da Lei n.º 5692/71, pode-se inferir que o conselho de classe se apresentava como espaço/tempo significativo para que os sujeitos escolares pudessem avaliar, coletivamente, não apenas o rendimento dos alunos, mas também, discutir e definir os caminhos necessários ao processo de implementação das novas demandas ao cotidiano escolar. Para Dalben (2004), a lógica baseada na teoria estrutural funcionalista que embasou as estruturas organizacionais, nas décadas de 1960 e 1970, esteve calcada na divisão social do trabalho e na especificidade dos espaços de atuação. De acordo com essa teoria,

[...] a instância Conselho de Classe desempenharia o papel fundamental de aglutinar os diversos profissionais da escola, recompondo a estrutura fragmentária, baseada na divisão técnica do trabalho, articulando de forma harmônica as diversas partes do todo (DALBEN, 2004, p. 29).

Nesses moldes, o conselho de classe não era tido apenas como “[...] conjunto de dados a partir dos quais é possível estabelecer os quadros estatísticos [mas], [...] também como repertório com o qual os usuários procedem a operações próprias” (CERTEAU, 1994, p. 46). Apesar das diferentes formas de apropriação dos preceitos legais pelas escolas, não se pode negar que a reforma educacional, iniciada nos anos de 1970, provocou, de forma mais ou menos intensa, alterações no cotidiano escolar naquilo que vinha sendo feito até então. Perceber indícios desse movimento na escola induz a pensar que, em muitas situações, mudaram-se os rótulos, mas as práticas podem tanto camuflar como mostrar as permanências dos modelos anteriores ao longo dos anos subsequentes.

A análise que segue foi organizada a partir de temas identificados no conjunto das atas, considerando-se a sua relevância para problematizar a prática do conselho de classe em meio aos fazeres ordinários da escola.

Inicialmente, o foco está centrado na percepção tanto de mudanças como permanências de práticas relativas ao conselho de classe, a partir do subtítulo “Mudaram-se os rótulos, mas as práticas tanto camuflam como mostram as permanências dos modelos anteriores”. O objetivo desta análise é identificar indícios que auxiliassem a compreender os modos empregados pela escola para corresponder às orientações oficiais no que se refere à avaliação e à prática do conselho de classe. Um segundo aspecto que procura-se observar nas atas, é o significado atribuído ao regimento escolar pelos sujeitos escolares durante as reuniões do conselho de classe, considerando que este documento, foi instituído oficialmente, com o objetivo de nortear todas as ações da escola. Por fim, a descrição das atribuições do conselho de classe, nas reuniões do colegiado permite verificar as formas de compreensão dessa instância no momento do seu uso pelos sujeitos escolares.

Na continuidade, destaca-se o segundo subtítulo: “Conselhos de classe: um espaço praticado”, com o objetivo de problematizar as possibilidades e as limitações com as quais a escola e os sujeitos escolares operavam a realização do conselho de classe. Nesse sentido, variáveis como tempo, espaço, quantitativo de alunos e professores, (re) empregos dos preceitos legais se apresentam como indicativos importantes para a análise das práticas do conselho de classe.

“Conselho de classe e o cotidiano escolar” é o terceiro subitem deste capítulo. Nele foca-se a análise dos registros que explicitam outros usos do conselho

de classe, tendo em vista a complexidade do universo escolar e a necessidade de estabelecer consensos, mesmo que mínimos, para a organização do cotidiano escolar. Neste subitem aborda-se, também, os conselhos de classe extraordinários, com o objetivo de verificar os motivos que justificaram a sua realização e em que medida se diferenciam dos conselhos ordinários.

Por fim, problematiza-se a relação teoria e prática a partir da análise das produções teóricas sobre avaliação e fracasso escolar e de suas apropriações e empregos nos conselhos de classe, sob o título “Os praticantes do conselho de classe e as apropriações das reflexões dos não praticantes”.

## 5.1 MUDARAM-SE OS RÓTULOS, AS PRÁTICAS TANTO CAMUFLAM COMO MOSTRAM AS PERMANÊNCIAS DOS MODELOS ANTERIORES

Para refletir sobre as permanências de modelos anteriores nas novas práticas, tomou-se, inicialmente, atas e outros registros dos processos avaliativos, localizados no Colégio Estadual Arthur Ribeiro de Macedo, produzidos entre os anos de 1960 e 1973. Sobre a dificuldade de a escola adotar um novo sistema de avaliação, analisou-se atas do Colégio Estadual Lamenha Lins, realizadas em 1974. E, num terceiro momento, problematizou-se os registros da experiência do conselho de classe do Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa, iniciada com a indicação de cumprimento dos preceitos legais, mas que no decorrer do trabalho assume outros significados.

As atas consultadas do Col. Est. Arthur Ribeiro de Macedo fazem referência à realização de provas finais por disciplina, ministradas para os alunos do curso de contabilidade, ofertado no período noturno, nos anos de 1968. Além da menção à data em que foi realizada (primeiros dias do mês de dezembro), consta o horário em que as provas foram iniciadas e a cadeira (Português, Matemática, Inglês, História, contabilização, etc.) que era objeto de avaliação. Na continuidade, são citados os nomes completos dos alunos, seguidos da nota obtida. Não há nenhuma observação quanto aos critérios adotados na avaliação, apenas os alunos com notas abaixo de 5,0 (cinco) foram apontados como aqueles que participaram das avaliações de segunda época. Essa prática realizada pela escola, no início do ano letivo, subsequente ao cursado pelo aluno, caracterizava-se como uma nova



oportunidade de avaliação, dirigida aos alunos com notas insuficientes para aprovação.

Em decorrência dessa situação as atas eram finalizadas com data de dias e até meses depois da aplicação das provas. Desse modo, os resultados de todos os alunos de uma mesma classe, aprovados num primeiro momento ou em segunda época, eram arrolados numa mesma escritura. Ao final das atas, os examinadores eram citados nominalmente (três professores), a secretária, além do diretor do colégio. As atas dos resultados finais cumpriam, assim, o papel de documentar apenas obtenção ou não obtenção da nota mínima para aprovação que era 5,0 (cinco). Os registros dos anos subsequentes seguem o mesmo padrão, sem alterações significativas, até o ano de 1972. Somente a partir de 1973, as atas passaram a ser iniciadas com a seguinte inscrição:

Ano letivo 1973 – 1ª série = Lei 5692.

Aos doze dias do mês de dezembro do ano letivo de mil novecentos e setenta e três, reunido o conselho de classe da Habilitação de Técnico em Contabilidade da 1ª série, turmas A, B, C, para o exame do aproveitamento dos alunos, através dos resultados obtidos durante o decorrer do ano letivo. Comprovou-se a seguinte situação escolar: Turma [...], na cadeira de Programa de Saúde; A.T.<sup>67</sup> 8,2 (oito e dois). [...] Nada mais havendo a constar foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela banca examinadora constituída pelos professores [...] (COLÉGIO ESTADUAL ARTHUR RIBEIRO DE MACEDO. Ata 12/12/1973, p. 57).

Desse registro é perceptível que havia de um lado, o emprego de termos que passaram ser utilizados em decorrência da nova legislação (conselho de classe, programa de saúde, avaliação do aproveitamento) e de outro, o reemprego de termos (exame, cadeira) e o uso da mesma forma de registro adotada até então (nome do aluno e nota). Esses indícios sutis fazem pensar que as estratégias oficiais de implantação da reforma não tinham ainda alcançado a eficiência almejada pelas orientações legais e que o uso das normas impostas pode levar a inúmeras possibilidades de compreensão e práticas. Nesse caso, os sujeitos escolares aderiram à nova ordem imposta, mas as maneiras de fazer carregavam as marcas do já conhecido, vivido e experimentado. Entre os anos de 1973 a 1979, os registros dos conselhos de classe não demonstraram alterações em relação aos registros anteriores, sob a vigência de outras orientações oficiais.

---

<sup>67</sup> Iniciais do nome do aluno.

Durante o período de 1980 a 1981, os registros dos conselhos de classe não foram realizados, constando apenas uma listagem com os nomes dos alunos reprovados em cada série. Isso pode indicar que a instância do conselho de classe, ainda, não havia sido incorporada ao conjunto de práticas ordinárias da escola. Distanciando-se para um contexto mais amplo, pode-se inferir que a greve do magistério estadual, no mesmo período, tenha comprometido a rotina da escola e, conseqüentemente, a realização das reuniões do colegiado.

A mobilização dos professores, nos últimos anos da ditadura no Brasil, compunha o cenário de intenso embate entre diversas categorias profissionais e da sociedade civil contra o aparelho repressivo do Estado, por meio de greves e manifestações em espaços públicos. Em 1980, a motivação dos professores para a greve era o não cumprimento das propostas contidas no plano de governo Ney Braga (1979-1982), principalmente, no que dizia respeito à valorização do magistério. Naquele contexto, os professores denunciavam

[...] a péssima qualidade da educação do Estado, onde a Legislação e o Sistema Educacional estavam sendo impostos pelo governo; cortes de verbas para a educação; precárias condições de ensino; a falta de democracia; e exigências, por parte dos professores, de vínculos efetivos entre a educação e a realidade brasileira (HOTZ, 2005, p. 45).

Depois de 20 (vinte) dias de paralisação, a comissão de representantes dos professores negociou com o governo. No entanto, o acordo firmado com os professores, não foi cumprido pelo executivo estadual, motivando uma nova greve em 1981. Segundo entrevista de Nelson Spies<sup>68</sup>, ao *Jornal Novo Tempo*, dentre as reivindicações do magistério destacavam-se:

[...] O não cumprimento do Estatuto do Magistério que é complementar a lei 5692. Cada Estado tem seu estatuto, o do Paraná não está sendo cumprido. O artigo 39 da lei cita que todo professor será remunerado de acordo com a sua maior qualificação. [...] mas a maioria dos professores com licenciatura plena está no nível três e uma infinidade está no nível 1. Ora, o vencimento de nível 1 está em 11 mil cruzeiros; o nível 5 está em 25 mil. [...] É uma afronta. [...] Os professores aposentados sofrem com o achatamento salarial [...]. A constituição manda que 12% do orçamento da União sejam dedicados à educação. É um nível baixíssimo, mas muito pior quando se aplica só 3%. Nossa reivindicação é que sejam aplicados 12% pelo governo federal e 25% pelo estadual. [...] A carga horária é uma carga horária de burro. Além disso, pesa o número de alunos. [Cada professor] trabalha de 8 a 11 horas por dia na sala de aula, mais 2 ou 3 horas em

---

<sup>68</sup> Membro da comissão da coordenação do Movimento Educação e Justiça em Foz do Iguaçu.

casa, preparando aulas e corrigindo testes. Em época de provas [...] 70 horas por semana, mas recebe pelas 44 aulas (JORNAL NOSSO TEMPO, 1981, p. 16).

Segundo Celso Hotz (2005, p. 45), o fim da greve foi motivado pelo atendimento parcial das reivindicações da categoria como o pagamento do “[...] 13º salário, melhoria no piso salarial e lista tríplice para escolha de diretores de escolas.” Não localizamos registros de que os professores do Col. Est. Arthur Ribeiro de Macedo tenham aderido a esses movimentos grevistas de 1980 e 1981. Mas, nas atas do Instituto Politécnico Estadual, identificamos o registro de uma reunião dos professores para discutir sobre a continuidade ou não da paralisação das atividades na escola. Após a exposição de motivos, a maioria votou pela manutenção da greve (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Ata 22/09/1981).

Pela limitação dos registros encontrados, pode-se apenas insinuar que a mobilização da categoria tenha provocado alterações na rotina da escola. O fato é que os registros demonstram que eles são retomados a partir do ano letivo de 1982, num novo formato e denominados conselhos de classe parciais, realizados no último dia do mês de novembro. Os dados foram colocados em uma tabela, constando das respectivas colunas: relação numérica e nominal dos alunos, disciplinas e resultado parcial obtido pelos alunos (aprovado, recuperação ou desistente)<sup>69</sup>. Os resultados finais, obtidos pelos alunos nas atividades e provas de recuperação, deve ter sido o único fator considerado na aprovação ou reprovação dos alunos, já que não foi realizado ou registrado o conselho de classe final.

Somente a partir de 1984, as reuniões de conselho de classe passaram a ser realizadas bimestralmente e a indicar outras observações, ainda que sucintas sobre o rendimento dos alunos. A cada aluno nominado foram atribuídos conceitos como médio, bom, regular, fraco, péssimo e, computado também, aqueles que eram desistentes. Em alguns casos, a disciplina em que o aluno obteve rendimento insuficiente é citada, como por exemplo: “nº 12 - C.P.<sup>70</sup> – fraca em Matemática, Contabilidade, Ed. MC + Ed. Artística” (COLÉGIO ESTADUAL ARTHUR RIBEIRO DE MACEDO. Ata 05/05/1984).

---

<sup>69</sup> As três turmas totalizavam 107(cento e sete) alunos, destes apenas 13 (treze) alunos já estavam aprovados, 35 (trinta e cinco) eram desistentes e 53 (cinquenta e três) apontados como em recuperação em uma ou mais disciplinas e de 6 (seis) alunos não consta nenhuma observação.

<sup>70</sup> Sigla do nome da aluna.

No ano de 1998, já sob a orientação da nova LDB n.º 9.394/96, identificamos a primeira reunião de conselho de classe na qual foram registradas as discussões em torno de problemas da classe, mais especificamente dos primeiros anos do Curso de Auxiliar em Contabilidade, descritas como:

[...] muito fracas em aproveitamento escolar e que não tem interesse no crescimento individual. Acredita-se que isso seja devido a termos muitos alunos que participaram da Correção de Fluxo<sup>71</sup> no ano anterior. Alunos sem muito preparo de conteúdos anteriores. [...] O descaso e o desinteresse são os principais motivos para notas baixas (COLÉGIO ESTADUAL ARTHUR RIBEIRO DE MACEDO. Ata 15/05/1998, p. 66).

É importante observar que a referência a um projeto governamental de correção do fluxo escolar sinaliza uma micro-resistência tática da escola, que atinge de maneira contundente o aluno que teve sua vida escolar marcada pelo fracasso escolar e pela sua participação num programa de aceleração idade-série.

Remetendo-se a um contexto mais amplo, convém lembrar que os resultados da avaliação e o diagnóstico do conselho de classe de uma escola não indicavam apenas uma situação pontual, uma vez que os elevados índices de reprovação eram observados em âmbito nacional e objeto de preocupação nas conferências mundiais de educação (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO, 1990). Como desdobramento desse debate internacional, o Brasil construiu o seu Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). A demonstração de que os altos índices de reprovação preocupavam, está explícita em uma das metas do documento:

---

<sup>71</sup> Em 1997, o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) foi contratado pela SEED para desenvolver um programa de formação de professores multiplicadores e a elaborar material para uso em classe de 5.<sup>a</sup> a 7.<sup>a</sup> séries do Projeto Correção de Fluxo. Ao final do primeiro ano de desenvolvimento do Projeto, 62% dos alunos foram promovidos para a 8.<sup>a</sup> série, atingindo a meta proposta; também um número significativo (8%) superou as expectativas e concluiu o ensino fundamental, ingressando em 1998 no ensino médio. No Paraná, os resultados oficiais de promoção dos alunos do Projeto, de 1997 a 1998, somando-se as porcentagens de promovidos para a 8.<sup>a</sup> série e dos concluintes do ensino fundamental, corresponderam a 70%, a 58,3% e a 71,3%. Demonstram que, no total, cerca de três quartos deles deram saltos nas séries. Apesar dos investimentos com produção e impressão de material, capacitação de professores e técnicos, bolsa-auxílio para os capacitandos, organização das turmas de multiplicação, acompanhamento, material de apoio ao desenvolvimento das atividades, requerendo ainda mudanças na legislação, a SEED/PR apontou para uma economia de recursos de cerca de 220 milhões no orçamento de 1998 (CENPEC, 2000).

[...] assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo de 1ª a 5ª série, de modo que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular.

No Paraná, uma das estratégias adotadas para minimizar os altos índices de repetência foi a implantação do Projeto de Correção do Fluxo Escolar de 5.ª a 8.ª série do ensino fundamental, entre os anos de 1995 a 1998, cujo objetivo propalado era o de

[...] reduzir a defasagem idade/série existente na rede estadual de ensino, criando condições para que os alunos, em grande maioria multirrepetentes, pudessem avançar em sua trajetória escolar, retomando com êxito o percurso regular de escolarização (MAROCHI, 2000, p. 134).

Na avaliação de Maria Alice Setubal (2000, p. 18), os programas de correção de fluxo adotados no Brasil, nos anos de 1990, foram insuficientes, pois “[...] uma escola que vise reverter a situação de fracasso escolar não pode se limitar a desenvolver um programa de aceleração, mas deve, a partir dessa experiência, realizar uma transformação em todo seu modo de atuar”.

Pelo que percebeu-se nos registros dessa escola, a participação no Projeto Correção de Fluxo não provocou transformações significativas nas práticas. Esta afirmação sustenta-se na observação das propostas de enfrentamento consensuadas pelo conselho de classe para as turmas que se originaram a partir do projeto. Dentre elas, destacam-se as seguintes decisões:

- não facilitar a obtenção de notas, exigindo o máximo de rendimento que os alunos podem demonstrar;
  - realizar avaliações diárias, como tentativa de aumentar a frequência dos alunos;
  - adoção da semana de provas, impondo aos faltosos a apresentação de atestado médico, como condição para que o aluno tenha direito a ser avaliado em outro momento.
- [...] todas essas medidas tem como objetivo confrontar a [...] realidade da sala de aula hoje, pois as diferenças individuais e de conhecimento [são] muito grandes. Hoje educar em sala de aula é um DESAFIO (COLÉGIO ESTADUAL ARTHUR RIBEIRO DE MACEDO. Ata 15/05/1998, p. 66).

Cabe observar que as medidas de enfrentamento propostas não visavam à superação das lacunas identificadas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como não previam a alteração de procedimentos didático-pedagógicos que

favorecessem o maior interesse dos alunos pela escola. Almejavam, sobretudo, a adaptação dos alunos à cultura escolar.

Um segundo aspecto privilegiado neste capítulo é a busca de indícios para se compreender os modos que a escola utilizou para tentar por em prática as orientações oficiais. Parte-se do pressuposto de que a permanência das práticas escolares não significa apenas uma forma de camuflar resistências ao novo, mas podem ser interpretadas, também, como dificuldade de compreensão das novas orientações legais, produzidas em outros espaços de poder, visto a dificuldade de adequar tais orientações às práticas já naturalizadas no cotidiano escolar. Patto (1996, p. 154) observa que, desde 1964, a educação brasileira foi alvo de uma

[...] multiplicidade de leis, decretos, pareceres, resoluções portarias, etc., entre os quais se destaca a lei 5.692, que em 1971, reformou a lei 4.024 [...] que dez anos antes fixara as diretrizes e bases da educação nacional. [...] no entanto [...] dispomos de muitas evidências de que ela não se transformou em realidade.

Em consulta a atas, constatamos que em meados do ano letivo de 1974, muitas ainda eram as dúvidas em relação à proposta de avaliação, instituída a partir da lei n.º 5.692/71, no Colégio Estadual Lamenha Lins. O registro de uma das reuniões relata as dificuldades em colocar em prática o novo sistema de avaliação que fazia referência a créditos, à avaliação por objetivos, à recuperação e ao peso da frequência nos resultados finais e, ainda, se havia possibilidade ou não de reprovação dos alunos. Toda essa incerteza estava presente num período já avançado do ano escolar, pois o encaminhamento quanto aos procedimentos avaliativos ainda estava indefinido, às vésperas do encerramento do primeiro semestre.

Uma das maneiras de tentar organizar essa nova forma de avaliar foi reunir o colegiado para analisar a legislação, convidando professores que também atuavam em outras instituições para compartilhar experiências, e então, definir coletivamente encaminhamentos que orientassem as práticas avaliativas. Retomando-se o texto legal, observa-se que a preocupação da escola não era gratuita, pois estava sob a sua responsabilidade, a organização do sistema de avaliação, conforme transcrição que segue e que foi objeto de análise do colegiado durante a reunião:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação, o aproveitamento e a assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa por notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os de prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3 Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
- b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
- c) o aluno que não se encontre na hipótese de alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação (BRASIL. Lei n.º 5.692/71, Art. 14).

Após a análise da legislação e do relato do coordenador geral professor Ataíde Ferraza sobre a experiência de avaliação, desenvolvida na Escola Técnica do Paraná, onde era adotado o regime de avaliação semestral, o conselho de classe deliberou os seguintes encaminhamentos:

- o aluno que não atingisse os objetivos, mesmo após a realização das atividades de recuperação, e não obtivesse o percentual mínimo de frequência seria reprovado;
- não aprovar ou reprovar alunos neste momento;
- cada professor deveria elaborar uma relação constando o nome dos alunos com objetivos deficientes para comunicar aos pais.
- no retorno do período letivo, os professores deveriam submeter os alunos a testes de verificação, visando a recuperação dos objetivos não atingidos (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 01/07/1974).

O que se pode apreender dos registros do episódio é que, mesmo após a reunião, as dúvidas persistiam. Diante de situações como essa “a escola não pára de inventar um corpo de referências, através do qual, de modo tácito, ela faz as contas com o presente. No entanto, como é mais fácil acrescentar do que eliminar, de acertar os conflitos dando a uns sem tirar de outros, a última vulgata não apaga sempre as anteriores (CHARTIER, 2005, p. 25). A operacionalização do texto legal se colocava como uma tarefa complexa para a escola. Sua apropriação foi sendo modelada, principalmente, por professores e alunos na prática cotidiana, pois mesmo que persistissem dúvidas, o processo de escolarização estava sendo realizado diariamente.

Na experiência do Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa, as atas de conselho de classe localizadas no denominado arquivo morto, foram realizadas nos anos de 1980. Utilizou-se para análise a ata da quarta reunião, realizada no final do ano letivo. A ata cita que a reunião foi iniciada pela diretora, lembrando que a realização do conselho de classe estava em conformidade com a Lei n.º 5692/71, com as Diretrizes do CEE e do Departamento de 1.º grau e, em obediência ao calendário escolar. Para tanto, propôs que o desenvolvimento dos trabalhos tivesse como objetivos: apreciar opiniões; questionar, analisar e dar soluções aos problemas disciplinares e de conteúdos; realimentar estratégias e relacionar alunos para a recuperação. Os encaminhamentos consensuados indicam que as orientações legais, citadas inicialmente, na abertura da ata, que é redigida pela diretora do estabelecimento de ensino, são empregadas para dar legitimidade ao conselho de classe, uma vez que está respaldada nos lugares de poder: Conselho Estadual de Educação, Secretaria de Estado da Educação, bem como nos lugares teóricos, ou seja, na legislação nacional e estadual.

Uma das estratégias adotadas pelos órgãos oficiais, para pressionar o cumprimento dos preceitos legais relativos ao rendimento dos alunos, é a exigência de que o sistema de avaliação da escola conste no seu regimento e que a sua prática seja registrada, tanto nos livros de chamada, quanto em atas que indiquem a realização do conselho de classe, em datas previamente definidas no calendário escolar. A escola, ao registrar as formalidades às quais deve obedecer busca fundamentar legalmente as suas decisões, reconhecendo, também, os limites de suas decisões em conselho de classe, embora se utilizando de táticas para atender às exigências do sistema.

Tomando como referência os preceitos legais, observa-se que a escola deve indicar em seu regimento os critérios de encaminhamento do conselho de classe que contemplem aspectos do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, deve buscar soluções para o enfrentamento de problemas relacionados à (in) disciplina, à ineficácia dos procedimentos didático-pedagógicos adotados e à insuficiência e ou inadequação de recursos físicos e humanos, necessários às demandas da escola.

Para acentuar a legitimidade do conselho de classe, a relatora da reunião destaca a condição do colegiado como soberano de suas decisões que, depois de registradas, devem ser cumpridas. Isso pode indicar tanto a necessidade de



qualificar o colegiado, como, também, de responsabilizá-lo, juntamente com a direção da escola, pelo cumprimento das decisões tomadas. Nesse caso, é preciso lembrar que tanto a presidência quanto a relatoria estavam sob o controle da diretora da escola. E, se houve algum comentário dissonante, não foi objeto de registro.

Ao analisar as decisões tomadas pelo conselho de classe, é possível verificar o quanto as manipulações internas invertem, alteram e deslocam as atribuições oficiais do conselho de classe. Isso não significa dizer que os sujeitos escolares estivessem atuando, o tempo todo, em oposição aos preceitos legais e aos lugares de poder, mas que a apropriação dessas orientações e o seu uso revelam a sua inadequação à diversidade de situações concretas, vividas no cotidiano escolar.

De forma geral, o registro dos trabalhos do colegiado contempla, a cada turma, a relação numérica e ou nominal de alunos a serem submetidos à recuperação terapêutica, os alunos aprovados e os alunos reprovados. Apenas em alguns casos são tomadas decisões relativas à continuidade da vida escolar do aluno, como por exemplo:

- Indicação de alunos a serem encaminhados ao ensino noturno;
- Transferência de aluno para o ensino supletivo por estar com idade acima da faixa etária ideal para frequentar o diurno;
- Conversar com os pais, pois o aluno não tem possibilidade de ser aprovado;
- Separar alunos indisciplinados em turmas diferentes no próximo ano letivo;
- Dissolver a turma em sua totalidade, pois teve pouco rendimento e sérios problemas disciplinares;
- Solicitar aos pais um acompanhamento psiquiátrico, pois a aluna é irrequieta;
- Permitir que alunos da 8.<sup>a</sup> série tenham a oportunidade de escolher o curso e período que pretendem cursar o 2º grau (COLÉGIO ESTADUAL NEWTON FERREIRA DA COSTA. Ata 05/12/1980).

Algumas das decisões do colegiado podem ser interpretadas como medidas mais disciplinares que pedagógicas. Dentre elas, destacam-se: a decisão do colegiado em encaminhar ao ensino noturno os alunos maiores de 14 anos e os de idade mais avançada; a transferência para o ensino supletivo buscando, talvez, a formação de classes mais homogêneas, quanto à faixa etária<sup>72</sup>; a separação de alguns grupos de alunos em turmas diferentes no próximo ano letivo, como forma de

---

<sup>72</sup> Em ambos os casos, não se identifica qualquer constrangimento ou mesmo menção em consultar os alunos, os seus pais ou responsáveis quanto a essa possibilidade.

minimizar os problemas de indisciplina; e a solicitação de que os pais encaminhem para um acompanhamento psiquiátrico uma aluna por ser irrequieta na sala de aula.

Em apenas um caso, há indicação de explicar ao pai de um aluno da 8.<sup>a</sup> série, os motivos que justificam a reprovação. O fato de os alunos concluintes do 1.<sup>o</sup> grau decidirem sobre a continuidade dos seus estudos e do turno que pretendariam estudar não é reconhecido pelo colegiado como um direito, mas descrito como uma concessão do colegiado aos discentes.

Os registros da reunião servem como prova documental de que a escola cumpriu a determinação oficial de realizar o conselho de classe. No entanto, a grande quantidade de turmas, de alunos e de professores, ajuda a compreender a inviabilidade para se debater, coletivamente, as questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, as estratégias de ensino e a busca de alternativas e de consensos mínimos para o enfrentamento dos problemas pedagógicos de cada aluno.

Não teve-se acesso a registros posteriores que permitam analisar em que medida as decisões do conselho de classe dessa escola foram efetivadas. O que se pode apreender dessa situação é que a escola fez uso do conselho de classe para discutir de forma colegiada os problemas advindos da incompatibilidade da legislação em relação aos fazeres escolares. Conforme Celso Rui de Beisegel (1976, p. 35-36):

[...] a Lei fixou objetivos que ultrapassam a capacidade de realização do sistema escolar. Repetia-se com a Reforma do Ensino um fenômeno comum na história das leis no Brasil: fixava-se nos códigos, uma situação fictícia, comprometida com alguma coisa que se queria alcançar no futuro e ainda muito distante das possibilidades de realização do Estado brasileiro no presente.

Nesse sentido, Faria Filho (2007, p. 201) alerta para a importância de se considerar as culturas escolares como “não passíveis de reforma, de mudanças bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e práticas escolares”.

Sobre o significado atribuído ao regimento escolar pelo colegiado na tomada de decisões, localizou-se uma ata da Escola Estadual Professor Elysio Vianna, datada de 20 de dezembro de 1983. A reunião teve como objetivo deliberar e fazer a avaliação das atividades realizadas no decorrer do ano letivo. Para iniciar os

trabalhos, consta que a coordenadora geral do estabelecimento de ensino fez a leitura do regimento escolar, destacando o artigo 34, que trata das atribuições do conselho de classe:

- I - emitir parecer sobre assuntos referentes ao processo ensino-aprendizagem, respondendo a consultas feitas pela equipe pedagógica;
- II – analisar as informações sobre os conteúdos curriculares, encaminhamento metodológico e processo de avaliação que afetem o rendimento escolar;
- III – propor medidas que viabilizem um melhor aproveitamento escolar, tendo em vista o respeito à cultura do educando, integração e relacionamento com os alunos na classe;
- IV – estabelecer planos viáveis de recuperação dos alunos, em consonância com o plano curricular do estabelecimento de ensino;
- V – colaborar com a equipe pedagógica na elaboração e execução dos planos de adaptação de alunos transferidos, quando se fizer necessário;
- VI- decidir sobre a aprovação ou reprovação do aluno que, após apuração dos resultados finais, não atinja o mínimo solicitado pelo estabelecimento levando-se em consideração o desenvolvimento do aluno até então (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ELYSIO VIANNA, 1981, grifo meu).

Consta que a supervisora solicitou a palavra e sugeriu alguns encaminhamentos sobre os registros das decisões, mas os professores defenderam que o conselho de classe deveria ser realizado conforme os anos anteriores. A posição defendida pela maioria dos professores foi aceita pela coordenadora que conduzia os trabalhos. Sem apoio, a supervisora escolar, retirou-se da escola, conforme consta em ata<sup>73</sup>.

Pelos registros, a reunião seguiu como de costume, pois na continuidade da ata está consta a análise de 7 (sete) turmas, o nome dos alunos, seguido de observações como: recuperação em ciências, aprovado por conselho de classe, retido, retida e sua matrícula vetada pelos membros do conselho por fatos que desabonam a sua conduta, retido por faltas, aprovada, etc.

Após o encerramento dos trabalhos do conselho de classe realizados de acordo com a repetição de procedimentos adotados em reuniões do colegiado realizadas em anos anteriores, consta na ata que o diretor desejou a todos os presentes os votos de boas festas, indicando, assim, o fim do ano letivo. O fato inusitado e registrado foi o retorno da supervisora à escola, exigindo que constasse em ata as seguintes observações:

---

<sup>73</sup> Os encaminhamentos sugeridos não foram registrados em ata.

a) o aluno tem direito de ir para o conselho de classe quando: a) obtiver média final (situações limítrofes entre 55 a 60 em, no máximo, uma matéria do Núcleo Comum e até duas da Parte Diversificada; b) O aluno aprovado em conselho de classe será registrado em ata com a seguinte observação: aprovado pelo conselho de classe; registre-se nos documentos (histórico escolar, relatórios e transferências a Média 60 (sessenta); c) o professor não altera a nota do aluno, apenas usa asterisco com a seguinte observação: aprovação pelo conselho de classe com as notas limítrofes (55 a 59) estarão registradas no livro de chamada e na ficha individual; e) o conselho de classe não é soberano em forçar o professor a alterar a nota do aluno (COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ELYSIO VIANNA. Ata 20/12/1983, p. 28).

A supervisora esclareceu ainda que se retirou no início da reunião do colegiado para solicitar informações junto à SEED, no que se refere ao registro de notas de alunos que foram aprovados pelo conselho de classe. Novamente “[...] foi colocada votação se o conselho adotaria o sistema já tradicional ou a proposição da supervisora, tendo a congregação opinada a favor da tradicional” (COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ELYSIO VIANNA. Ata 20/12/1983, p. 28).

A atitude da supervisora, quanto à consulta realizada, trouxe à tona não só as dificuldades de relacionamento entre equipe pedagógica e corpo docente, mas evidencia, também, as limitações do regimento escolar no que se refere às atribuições do conselho de classe e ao sistema de avaliação. Em consulta ao regimento da escola em vigência naquele contexto, não identificou-se nenhuma cláusula que correspondesse às orientações recebidas pela supervisora no órgão executivo do sistema de ensino, apesar de o documento ter sido aprovado pelo Núcleo Regional de Educação. Portanto, os encaminhamentos sugeridos pela SEED à supervisora não poderiam ser tomados como legítimos pela escola naquele momento.

Uma breve análise desse acontecimento permite dimensionar o quanto é importante, não só o levantamento da legislação expedida sobre o conselho de classe, mas também a consulta das atas dos conselhos de classe e demais registros sobre esta prática, como substrato para a compreensão dos usos que a escola atribuiu a essa instância colegiada.

Como já observou-se anteriormente, por força da lei n.º 5.692/71 e das orientações expedidas pela SEED/PR, o regimento escolar deveria ocupar um papel fundamental para nortear o funcionamento da escola. Dentre outros aspectos, nele deveria constar o sistema de avaliação das escolas e, se instituído, as atribuições do conselho de classe. A importância dada a esse documento instigou a busca de

registros que indicassem os usos do regimento durante as sessões de conselho de classe. Muito mais que cumprir uma exigência formal, na escola, esse documento deveria servir como instrumento orientador das práticas. Porém, o distanciamento entre o prescrito e o praticado torna o documento quase nulo, conforme observamos nas atas consultadas.

Quando, em reunião do colegiado, a escola retoma o significado e ou as atribuições do conselho de classe, o faz, em grande maioria, a partir do entendimento da equipe pedagógica ou mesmo da direção da escola, atribuindo-se outros sentidos ao estabelecido. “Disso se conclui que a articulação que provavelmente deveria ser prevista é um processo abstrato, de cunho idealista, supostamente sugerido e quase nunca dimensionado para a sua concretização prática [...]” (DALBEN, 2004, p. 52).

No conjunto de atas consultadas, verificou-se que, em pouquíssimas ocasiões, a direção e ou a equipe pedagógica iniciava as reuniões com a retomada do sentido, da caracterização e ou objetivos do conselho de classe<sup>74</sup>. A adoção dessa prática é defendida por Anne Marie Chartier (2005, p. 164), ao referir-se aos fazeres ordinários da classe e da vida profissional dos professores. Ela adverte que:

[...] ignorar os fazeres ordinários incapacita os professores no começo de carreira” [portanto é fundamental] “[...] encontrar meios metodológicos de evidenciar os procedimentos ordinários da vida profissional, de construir o conjunto de gestos ignorados aos iniciantes [...].

A explicação de se retomar, apenas eventualmente, os objetivos do conselho de classe, pode ter sido provocada pelas maneiras de fazer que alteram, ao longo do tempo, o funcionamento dos modos de proceder propostos pelas estruturas tecnocráticas como estratégias de organização (CERTEAU, 1994).

Um terceiro aspecto, priorizado na análise das atas, teve como objetivo verificar qual era o entendimento dos sujeitos escolares sobre o papel do conselho de classe, por meio da seleção de fragmentos de atas que fazem referência a essa prática.

---

<sup>74</sup> Isso nem sempre ocorria na primeira reunião anual do colegiado, momento que pode nos parecer mais adequado devido à renovação do corpo docente. Cabe lembrar que o quadro docente não é fixo. A substituição de professores pode ocorrer também durante o ano letivo em decorrência de licença-prêmio, aposentadorias, licença-maternidade, remoção de professores, e de outras situações que podem provocar alteração do quadro.

A Ata n.º 02/76, do dia 12 de agosto, realizada no Colégio Estadual Lamenha Lins, foi iniciada com a preocupação da equipe pedagógica em apresentar ao colegiado o significado dessa instância, conforme transcrição que segue:

O conselho de classe é responsável pelo estudo de problemas de aprendizagem dos alunos. São integrantes: o Orientador Educacional, o Coordenador Pedagógico, os professores da turma e o Diretor (esporadicamente). A presidência será do coordenador pedagógico, do orientador educacional ou qualquer professor por eles indicado. Compete ao conselho de classe: avaliar o rendimento dos alunos; permitir visão global do desempenho de cada aluno e do grupo como um todo; em casos de adaptação, estudar comparativamente o histórico escolar do aluno a fim de proceder à adequação necessária; avaliar e adequar os processos didáticos; decidir sobre a promoção do aluno de uma série para outra, e sobre planos viáveis de recuperação.

Quando, em reunião de conselho de classe, for constatado índice de rendimento, em determinada turma, inferior a 50%, deverão ser diagnosticadas as causas e, se for o caso, tomadas as providências necessárias que o fato exigir, em prazo hábil, de forma a evitar prejuízos irreparáveis aos alunos (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 12/08/1976).

O registro não faz menção direta aos dispositivos legais, mas percebe-se o (re) emprego de orientações que emanam desses documentos. Conforme a Deliberação 035/76, a participação da equipe pedagógica (OE e SE) e da direção seriam obrigatórias, porém, de acordo com a ata, anteriormente transcrita, o diretor esporadicamente estaria presente nas reuniões do colegiado escolar. Na seqüência, percebe-se a apropriação da prescrição legal, quando da exposição das competências do conselho de classe. Observa-se nos registros, imediatamente posteriores, o esforço do colegiado em analisar os alunos individualmente, sugerindo, também, procedimentos a serem adotados para a resolução dos problemas levantados. A classe de um modo geral não foi objeto de discussão. No entanto, conforme sínteses apresentadas no quadro que segue, as maneiras de fazer não incorporaram as proposições relativas ao papel do conselho de classe, anteriormente apresentadas ao colegiado.

APONTAMENTOS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS	PROPOSIÇÕES
Desinteresse geral pelas disciplinas	Entrevista com o aluno a ser realizada pela OE, Direção e coordenação. Caso não haja efeito, chamar o pai para esclarecimentos.
Desinteresse pelas aulas	Sem proposição.
Não comparecimento às aulas	Deverá ser verificado pela coordenação.

Nota 0 (zero) no primeiro crédito em Educação Física, muitas notas abaixo da média na disciplina	Como a professora de EF estava ausente da reunião do conselho, sugeriu-se uma conversa com a professora para esclarecer o fato. Uma vez que nas demais disciplinas não havia nenhum aluno com nota abaixo da média.
--	---

QUADRO 4 - SÍNTESE DA ATA DO CONSELHO DE CLASSE CELL – 1976

FONTE: COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 12/08/1976.

Para compreender o que se deu nessa reunião do conselho de classe, buscou-se em Certeau algumas de suas reflexões sobre os usos e o consumo. Nesse sentido, o autor diz que

[...] a presença e a circulação de uma representação [nesse caso, o regimento ou mesmo a explicitação da equipe pedagógica] não indicam de modo algum o que ela é para os seus usuários [sujeitos escolares]. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam.

Certeau (1994, p. 40) acredita que somente desta forma é possível analisar “[...] a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização”.

Apesar de ter consultado uma quantidade significativa de atas de conselho de classe realizadas no Colégio Estadual Lamenha Lins relativas às décadas de 1970, 1980 e 1990, em apenas duas, os critérios empregados pelo colegiado na tomada de decisões foram descritos. Recorre-se aqui a análise de Dominique Julia (1993, p. 4), ao observar que reconstruir a história das práticas culturais é uma tarefa difícil “porque ela não deixa pistas: o que é evidente em um momento dado, há necessidade de ser dito ou escrito?”.

Somente em 1991, verificou-se que os critérios a serem empregados para a avaliação dos alunos em conselho de classe final foram novamente registrados. Objetivamente, seriam submetidos ao conselho de classe os alunos enquadrados na seguinte condição: “[...] aluno que não tenha obtido média em até duas disciplinas, com 50 de média final; com 25% de faltas; o conselho aprovará o aluno quando o professor da disciplina não comparecer ao conselho” (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 16/12/1991).

De todas as 37 (trinta e sete turmas) dos períodos da manhã, tarde e noite, nenhum aluno foi aprovado por conselho de classe em mais de duas matérias, conforme um dos critérios previamente estabelecidos. Além das decisões quanto à aprovação e reprovação, o colegiado decidiu, também, em alguns casos autorizar a matrícula do aluno somente mediante a assinatura de um termo de compromisso, no

qual o aluno e os pais ou responsáveis comprometem-se a cumprir as normas disciplinares da escola; não aceitar a matrícula de alguns alunos; advertir por escrito, aluna que estava “colando” durante a realização da prova. Conforme Julia (2001, p. 10),

[...] normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional, os agentes que são chamados a obedecer a ordens e, portanto, utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores [...].

A ata de reunião do conselho de classe, do 4.º bimestre de 1994, do Colégio Estadual Pio Lanteri descreve como objetivo do conselho “[...] analisar e discutir o processo de avaliação e ensino-aprendizagem do corrente ano letivo (COLÉGIO ESTADUAL PIO LANTERI. Ata 26/11/1994). No entanto, os registros limitam-se a listar os alunos por série, destacando-se os aprovados por média e os alunos que deveriam participar da recuperação final e em quais disciplinas havia essa necessidade. A reunião final do conselho de classe foi realizada no dia 16 de dezembro, a partir das seguintes orientações:

As decisões de avaliação tomadas pelo conselho de classe deverão assegurar a manutenção dos critérios do parágrafo único do artigo 5º, [provavelmente, do regimento escolar]:

A realidade individual do aluno e domínio dos conteúdos necessários determinará os procedimentos a serem adotados. O aluno tem direito de ir para o Conselho nos seguintes casos:

1. Quando obtiver média final (situações limítrofes) entre 45 a 49, em no máximo, uma matéria do núcleo comum e até, no máximo, duas da parte diversificada.
2. Casos especiais (doenças, problemas emocionais, problemas familiares...)
3. Analisando o quadro geral do aluno durante o ano letivo (notas azuis com predominância na maioria das matérias)
4. Outros casos analisados pelo conselho (COLÉGIO ESTADUAL PIO LANTERI. Ata n.º 15/94).

As possibilidades apontadas nos exemplos já mencionados, e que foram citados como referência para as decisões a serem tomadas pelo conselho, revela que, apesar dos resultados obtidos pelos alunos durante o decorrer do ano letivo, e representados por meio das notas bimestrais, o destino quanto ao prosseguimento dos estudos ou a retenção na mesma série não se pautava apenas em critérios relacionados à obtenção da média. Desde uma média de rendimento insatisfatório, no conjunto das disciplinas, até questões pessoais poderiam ser ponderadas pelos



professores participantes do conselho de classe final. Os registros não contêm informações que permitam avaliar em que medida esses critérios foram ou não empregados, pois nas atas consta apenas o nome dos alunos seguidos de informações como: aprovado por conselho em história; aprovado por conselho em inglês; reprovado em português, matemática, história e inglês; reprovado por não comparecer para fazer a recuperação final de estudos; reprovado em matemática. (Conselho de classe em recuperação final de estudos (COLÉGIO ESTADUAL PIO LANTERI. Ata n.º 15/94).

Pelo que se pode observar a partir dos registros, na prática, os alunos que não haviam obtido nota para aprovação em apenas uma disciplina, tiveram maiores índices de aprovação por conselho de classe. Esse critério foi utilizado em disciplinas como: Inglês, Português, Matemática e Ciências. Outro critério frequentemente empregado foi reprovar alunos em mais de uma disciplina, como por exemplo: reprovado em Matemática, História e Ciências; reprovado em Português, Matemática, História e Geografia. Por outro lado, os casos de reprovação em apenas uma disciplina limitam-se à Matemática e ao Português. Disciplinas essas que detinham carga horária semanal maior que os demais componentes curriculares e gozavam de certo *status*, principalmente, em relação à carga horária, durante a vigência da lei n.º 5.692/71<sup>75</sup>. Nessa ata foram as disciplinas que apresentaram o maior número de reprovações isoladas. Dalben (1995, p. 123) lembra, que em decorrência da lei n.º 5.692/71, algumas matérias tinham mais *status* que outras

[...] pois, o próprio sistema definiu que [algumas] não seriam avaliadas quantitativamente, tais como educação artística, educação física, técnicas agrícolas, técnicas industriais, educação para o lar, técnicas comerciais, educação moral e cívica, e, ainda, língua estrangeira [...].

Essas observações corroboram a análise de Goodson (1995, p. 1):

[...] o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas da escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições [...]. As [...] as matérias não são monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção da mudança.

---

<sup>75</sup> Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada [...]. § 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares: [...] § 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (BRASIL. Lei n.º 5692/71).

Na Escola Tiradentes, a orientadora pedagógica explicitou, no início da reunião, o objetivo do conselho de classe, qual seja: “identificar os alunos com dificuldades de comportamento, disciplinares ou decorrentes de limitações físicas ou mentais, não constantes no levantamento prévio do bimestre” (GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Ata 06/07/1979).

Apesar de a legislação educacional, emanada dos órgãos oficiais determinarem, em documentos diversos, problematizados anteriormente neste trabalho, o sistema de avaliação e as atribuições do conselho de classe, o seu emprego esteve sempre sujeito, como indicam os documentos consultados, às apropriações que escola fez dessa instância. Para melhor compreendê-las é necessário problematizar a diversidade de situações que caracterizam o seu cotidiano e extrapolam a objetividade das prescrições oficiais. Nesse sentido, analisar as maneiras de fazer pode revelar o quanto os grupos podem metamorfosear [...] “a lei, segundo seus interesses e suas próprias regras” (CERTEAU, 1994, p. 40).

## 5.2 CONSELHOS DE CLASSE: OS LIMITES DE UM ESPAÇO PRATICADO

Se a análise das proposições para os problemas apontados pelos professores, reunidos em conselho de classe a respeito dos alunos e das classes, tomarem como referência a legislação educacional sobre avaliação e, mais especificamente, sobre as orientações oficiais quanto às atribuições do colegiado, pode-se concluir que determinadas escolas cumprem as orientações oficiais ou não as cumprem, conforme trabalhos sobre o tema problematizados no capítulo 1. Este, porém não é o percurso de análise que almeja-se realizar; o “olhar” esteve mais atento às nuances que podem indicar movimentos diferentes a partir dos usos dos elementos do terreno. Como ressalta Certeau (1994), as práticas são “[...] aparentemente desprovidas de sentido, porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. [Podem parecer] “[...] imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras do sistema (CERTEAU, 1994, p. 97).

Convém relembrar, em linhas gerais, as orientações expedidas pelos órgãos oficiais desde os anos de 1970 até os anos de 1990, referentes à avaliação do rendimento escolar e ao papel do conselho de classe. Tais orientações eram dirigidas às escolas, responsáveis, tanto pelo desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, quanto pela tomada de decisões quanto à aprovação ou retenção do aluno ao final do período letivo. Para tanto, cabia à escola:

- Fazer o levantamento de todos os dados intervenientes na aprendizagem do aluno em avaliação, no decorrer do ano letivo até a última etapa da avaliação (PARANÁ. Deliberação n.º 035/76);
- Avaliar o comportamento inicial e terminal do aluno; levantar todos os dados intervenientes na aprendizagem, proporcionando elementos que indicarão, ao final, a promoção ou retenção na série (PARANÁ. Deliberação n.º 035/76. Indicação 01/76);
- Acompanhar o desempenho dos alunos nas diferentes matérias, propor medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem, buscar soluções para problemas apresentados pelos alunos [...] (PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. 1978, p. 3).
- Decidir, soberanamente, sobre a aprovação, necessidade de recuperação ou reprovação dos alunos, estudando caso por caso, com base nos resultados das observações registradas durante todo o ano (PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. 1978, p. 14).
- Realizar levantamento de todos os dados intervenientes na aprendizagem, no decorrer do ano letivo até a última etapa de avaliação (PARANÁ. Deliberação n.º 027/85);
- Debater e analisar durante o processo de avaliação todos os dados intervenientes na aprendizagem (PARANÁ. Deliberação n.º 033/87).

Levando-se em consideração as expectativas oficiais quanto à avaliação dos alunos e a realidade da escola pública, no período compreendido entre os anos de 1970 e 1990, percebe-se quão distante estava o idealizado do praticado. Nesse sentido, concorda-se com as observações de Patto (1996, p. 158):

A história da educação brasileira não pode ser escrita [...] somente na perspectiva do texto das leis, não só porque seus objetivos declarados nem sempre coincidem com seus objetivos reais como também pelo fato de as leis não terem o poder de fazer a realidade à sua imagem e semelhança.

Coube à escola e em especial aos sujeitos escolares a tarefa de colocar em prática essas normativas, em meio às profundas readequações e transformações por que passava o ensino secundário. Isso se deu, principalmente, pelo fim de seu caráter elitista. Aberta a todos que concluíam a primeira etapa do ensino de 1.º grau,

a escola foi gradativamente ampliando o número de alunos atendidos, sem a devida adequação de suas necessidades físicas e humanas, sendo que uma das palavras de ordem da lei n.º 5.692/71 foi a otimização das estruturas existentes.

O fato é que a lei [5.692/71] “[...] fez dobrar o tempo de escolaridade, [...] o Estado estabeleceu para si próprio o dever de garantir a escolarização obrigatória e gratuita (pelo menos nos seus estabelecimentos de ensino) para toda a população a partir dos sete anos de idade” (CUNHA, 1985, p. 117). Desse modo, o governo brasileiro pretendia, conforme o II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975 a 1979) escolarizar 80% da população na faixa etária de 7 a 14 anos e, em 1979, atingir 97%, chegando muito próximo da universalização da oferta. Para que essa meta se concretizasse, era necessário mais que duplicar os investimentos até então destinados à educação, o que não aconteceu (CUNHA, 1985). Essa realidade fazia com que as condições de funcionamento da escola fossem precárias e incompatíveis com o discurso oficial.

Retomando-se a questão da avaliação, em meio a todas as demandas que se colocavam à escola, convém apontar as condições reais para a sua implementação. Além do significativo número de alunos por turma, era necessário que o professor de cada matéria tivesse um contato mais direto com cada estudante. Mas como isso poderia ser viabilizado principalmente no ensino de 1.º grau (5.ª a 8.ª) série e no 2.º grau em que a carga horária, fragmentada em horas-aula e disciplinas, exigia que um mesmo professor atuasse em classes diversas? Para Dalben (2004) as concepções de ensino e avaliação, que se desenvolveram durante a vigência do regime militar no Brasil, vinculavam-se à tentativa do governo em controlar o fenômeno pedagógico. Nesses termos “[...] o objetivo do ensino era transmitir conteúdos instrucionais definidos por especialistas regidos por critérios operacionais, divididos em etapas, articuladas entre si por pré-requisitos, e adequados aos fins previstos por um plano sistêmico de educação” (DALBEN, 2004, p. 37). Segundo análise de Sampaio (2004, p. 131), no sistema de avaliação vigente desde a lei n.º 5692/71:

[...] somam-se referências quantitativas e qualitativas, o que não é sempre conciliável nas condições reais, gerando dificuldades aos professores que não se utilizam de instrumentos e situações variadas para chegar aos resultados finais. [...] A própria orientação legal é densa de confusões, conduzindo ao entendimento de conteúdos, objetivos e comportamentos como dimensões coincidentes no processo de ensino.

Na prática, os instrumentos de avaliação e, em especial, as provas são os principais, quando não, os únicos empregados. Limitados, por suas características, permitem aos professores uma verificação simplificada da apropriação de determinados conteúdos pelos alunos. Contudo, esse tipo de instrumento não se aplica para avaliar os “[...] objetivos que se referem a habilidades complexas, que não podem ser aferidas nas respostas dos alunos (SAMPAIO, 2004, p. 131). Essas observações reforçam a importância do conselho de classe, por constituir-se numa oportunidade para que os professores, coletivamente, avaliem o aluno de forma mais abrangente.

Para pensar sobre a operacionalização de uma reunião do conselho de classe, sistematizou-se alguns dados para dimensionar a amplitude do desafio posto aos sujeitos escolares que compunham o conselho de classe. Num primeiro momento de leitura das atas, pode-se concluir que os encaminhamentos propostos pelos conselhos de classe eram mínimos diante de todas as decisões que poderiam ser acordadas, tendo em vista que esse é um “[...] espaço interdisciplinar de estudo e de tomada de decisão sobre o trabalho desenvolvido na escola [...]” (DALBEN, 2004, p. 33), com potencial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Ora, se o conselho de classe pode ter implicações tão significativas para o trabalho da escola e para a vida escolar dos alunos, cabe questionar os fatores que limitam esse poder de atuação. Na tentativa de problematizar esses limites a proposta é analisar, então, “pistas” que permitam explicitar as condições em que as reuniões do conselho de classe eram realizadas.

Inicialmente, teve-se acesso a um conjunto significativo de atas muito extensas, seja em relação ao número de turmas, seja em relação ao número de alunos citados. Para se ter uma idéia dessa observação, quantificou-se como exemplo, os dados das atas do quarto conselho de classe do Col. Est. Newton Ferreira da Costa, do ano de 1980. Considerando o período matutino e vespertino, nas atas chegou-se aos seguintes dados:

Turmas submetidas ao conselho de classe	17 (dezessete).
Alunos citados nominalmente	188 (cento e oitenta e oito)
Professores participantes	36 (trinta e seis)
Tempo utilizado para a realização do conselho de classe	8 horas aproximadamente, divididas em dois períodos: manhã e tarde.

QUADRO 5 - DADOS QUANTITATIVOS DO CONSELHO DE CLASSE – COL. EST. NEWTON F. DA COSTA – 1980

FONTE: COLÉGIO ESTADUAL NEWTON FERREIRA DA COSTA. Ata 05/12/1980.

Tomando como referência os resultados do quadro, pode-se entender melhor o esforço da relatoria em sistematizar objetivamente as decisões, nominando apenas os alunos que deveriam ser submetidos à recuperação terapêutica e os alunos indicados como reprovados. Isso porque não obtiveram o percentual mínimo de notas para usufruírem de uma nova oportunidade de rever conteúdos e de serem submetidos a um processo avaliativo complementar. Na prática, os encaminhamentos descritos revelam a adoção de procedimentos que permitiram percorrer, de forma aligeirada, todas as turmas de cada turno, indicando, em especial, os alunos que ainda poderiam ser aprovados após os estudos de recuperação. Não são citadas as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as disciplinas em que obtiveram êxito ou que apresentam limitações, nem mesmo a forma a ser adotada na realização da recuperação terapêutica foi mencionada.

Na sequência do mesmo livro-ata, há apenas registros de reuniões do conselho de classe realizadas ao final de ano letivo. Nela constam, em geral, os nomes dos alunos elencados por turma, destacando-se os aprovados ou reprovados nas diversas turmas do 1.º e do 2.º grau, totalizando o registro de 166 (cento e sessenta e seis) alunos em cinco atas, realizadas no dia 13 de dezembro de 1974. Desse total de alunos, apenas alguns casos mereceram o registro das discussões que precederam as decisões do colegiado.

No Colégio Estadual Nilson Batista Ribas, identificou-se um outro exemplo de que a quantidade de alunos a serem avaliados pelo conselho de classe era significativa. A tática adotada para agilizar a realização dos trabalhos foi analisar, em síntese, a turma e destacar apenas o quantitativo de alunos que obtiveram ou não a média no bimestre. Mesmo assim, a tarefa era desafiadora, caso se leve em consideração os dados sistematizados no Quadro a seguir:

TURMA/DIAGNÓSTICO	
1. <sup>a</sup> 1. <sup>a</sup> – Turma conta com 30 (trinta) alunos. Apenas 1(uma) aluna obteve média em todas as disciplinas.	
- 1(uma) aluna não obteve média em uma disciplina.	
- Turma agitada.	
- 4 (quatro) alunos muito indisciplinados e com baixo rendimento.	
- 1 (uma) aluna com baixo rendimento.	
1. <sup>a</sup> 2. <sup>a</sup> – Turma com 35 (trinta e cinco) alunos, apática na aprendizagem, os alunos não refletem sobre o que fazem e respondem.	
- 1 (uma) aluna com rendimento regular, mas com excesso de faltas.	
- 3 (três) alunas com problemas afetivos.	
1. <sup>a</sup> 3. <sup>a</sup> – formada por 34 (trinta e quatro) alunos na classe, foi considerada boa pelos professores presentes.	
- 7 (sete) conseguiram média geral.	
- 2 (dois) tiveram apenas uma nota abaixo da media em Biologia e Matemática – por não terem prestado atenção.	
- 2 (dois) alunos são bolivianos e tem dificuldades de linguagem e compreensão da língua portuguesa.	
1. <sup>a</sup> 4. <sup>a</sup> a Classe conta com 32 (trinta e dois) alunos, turma regular em aprendizagem e ótima no comportamento.	
- 3 (três) alunos e 1 (uma) aluna com problemas de defasagem de aprendizagem.	
- 1 (um) aluno já aprovado por conselho, continua com dificuldades.	
- 1 (um) aluno não ajustado a turma, sai constantemente da sala.	
2. <sup>o</sup> 1. <sup>a</sup> 20 alunos freqüentando a classe, sendo que apenas 1 (uma) aluna obteve média geral. A turma foi considerada boa, sem problemas maiores de indisciplina.	
- 3 (três) alunas que são mãe e filhas são exceções da classe. Não usam uniformes e estão sendo discriminadas pelos colegas por seu comportamento.	
- 1 (uma) aluna apresentou mudanças no comportamento desde que começou a namorar um aluno novo da classe.	
2. <sup>o</sup> 2. <sup>a</sup> – Turma ótima em aprendizagem e extremamente agitada na disciplina. Composta por 25 alunos, dos quais 13 (treze) obtiveram media em todas as disciplinas.	
- 4 (quatro) alunos com nota abaixo da media em uma disciplina.	
- 1 (uma) aluna com problema de faltas.	
- 3 (três) alunos com problema de indisciplina.	
2. <sup>a</sup> 3. <sup>a</sup> – Turma formada por 34 (trinta e quatro) alunos, dos quais 08 (oito) atingiram média em todas as disciplinas. Apenas 2 (dois alunos) não atingiram média em 1 disciplina, justificada pela falta de atenção de ambos.	
- 2 (dois) alunos bolivianos – dificuldades de compreensão da língua portuguesa.	
2. <sup>a</sup> 4. <sup>a</sup> – 32 (trinta e dois) alunos na turma, apenas 2 (dois) com média em todas as disciplinas; 1 aluno sem média em apenas uma disciplina.	
4 (quatro) alunos com problemas de aprendizagem.	
1 (um) aluno não ajustado à turma, sai constantemente da sala.	
3. <sup>a</sup> 1. <sup>a</sup> – turma formada por 24(vinte e quatro) alunos, dos quais 13 (treze) atingiram média em todas as disciplinas, 4 (quatro) alunos apenas com uma nota abaixo da média; os demais alunos não foram citados.	
3 alunos apresentam sérios problemas de indisciplina.	

QUADRO 6 - CONSELHO DE CLASSE – COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS – 1.<sup>o</sup> BIMESTRE DE 1992

FONTE: COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 29/05/1992.

O Quadro 6 é revelador, pois demonstra que o colegiado discutiu o resultado de 9 (nove) turmas, formadas por 244 (duzentos e quarenta e quatro) alunos do turno da manhã, do 2.<sup>o</sup> grau. O principal encaminhamento adotado durante o conselho de classe foi quantificar os alunos que obtiveram notas acima ou abaixo da

média, seguido de observações relativas ao comportamento dos alunos. Nem mesmo a turma 2.<sup>a</sup> 1.<sup>a</sup> avaliada como boa, apesar de ter apenas um aluno com média em todas as disciplinas recebeu atenção especial. Como não apresentava problemas disciplinares, não houve preocupação e ou tempo para que fossem propostas medidas que pudessem contribuir para reverter os problemas de aprendizagem da turma. Conforme observou Dalben (1995, p. 112):

Em vez de o Conselho de Classe apresentar-se como um momento efetivo de análise, o que se verifica é um momento em que os profissionais constroem uma fotografia da turma [quando o fazem]. “Passam-se em revista’ todos os alunos, verbalizando fatos e notas desconexos entre si [...].

O conselho de classe do 3.<sup>o</sup> bimestre, do ano letivo de 1994, do Colégio Estadual Nilson Ribas, realizado no dia 04 de outubro, é também significativo para analisar as implicações da quantidade de alunos na qualidade dos trabalhos do conselho de classe. Os registros indicam que, como forma de otimizar o tempo, a diretora propôs que os trabalhos do conselho de classe fossem desenvolvidos a partir do levantamento das dificuldades, tanto de aprendizagem, quanto de comportamento dos alunos de cada turma. Após a discussão sobre todas as turmas, seriam priorizados, num primeiro momento, os alunos com problemas mais simples. Nesse caso, os alunos seriam chamados para conversar com as supervisoras que os alertariam das dificuldades e consequências de suas atitudes em sala de aula e o seu desempenho nas matérias. Posteriormente, os alunos, considerados casos mais graves, seriam identificados pelos professores, verificando-se a necessidade de “[...] chamar os pais para pô-los a par da situação e pedir a colaboração deles em casa, para o bom êxito nesta empreitada.” (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 04/10/1994).

O trabalho iniciou-se com as turmas de 5.<sup>a</sup> série, do período da tarde. Foram avaliadas 03 (três) turmas, das quais o colegiado destacou 30 (trinta) alunos, conforme dados a seguir:



TURMA		DIAGNÓSTICO
5. <sup>a</sup> A	Turma agitada, mas produz.	5 (cinco) alunos com notas baixas; 13 (treze) alunos indisciplinados; 1 (um) aluno está sempre criando caso com os colegas; 2 (dois) alunos além de muito fracos estão muito indisciplinados.
5. <sup>a</sup> B	Turma regular, porém não produz.	1 (um) aluno caiu muito no aprendizado, está indisciplinado, não faz lições; 1 (um) aluno deixou de fazer as lições de casa; 1 (uma) aluna está muito fraca e tem muitas faltas; 1 (um) aluno faltando muito e está fraco; 1 (um) aluno não faz tarefa; 1 (um) aluno muito indisciplinado, baixando o aprendizado, rasurou a caderneta; 2 (duas) alunas faltosas, uma delas não comparece nos dias de prova;
5. <sup>a</sup> C	Nenhuma anotação sobre a turma.	1(um) aluno, fraco e faltoso;

QUADRO 7 - CONSELHO DE CLASSE – COL. EST. NILSON BAPTISTA RIBAS – 1994  
 FONTE: COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 04/10/1994. Elaborado pela Autora (2011).

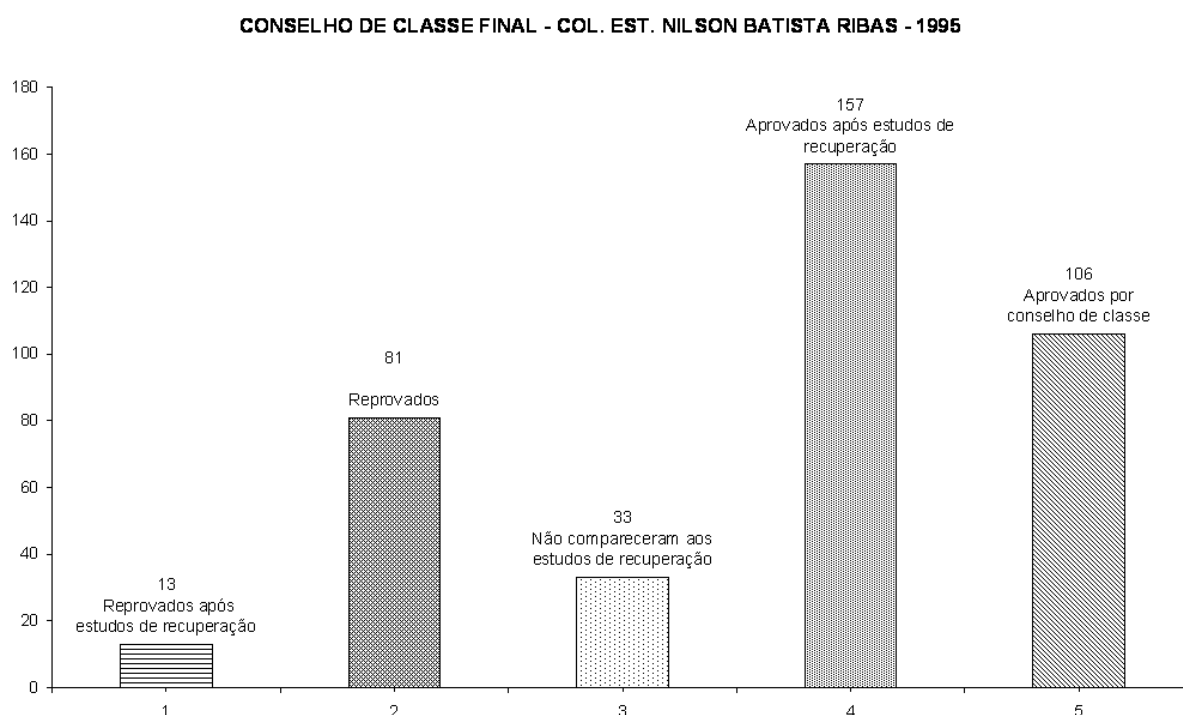
Como a reunião estava se estendendo e havia ainda as turmas de 6.<sup>a</sup>, 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries para análise, a proposta foi proceder apenas o registro de notas no mapa das turmas. Caberia, então, à supervisão escolar tentar solucionar os casos menos graves, a partir de contatos individuais com os alunos citados. Os pais dos alunos que apresentavam problemas mais sérios de comportamento e de aprendizagem seriam chamados para tomarem ciência da situação de seus filhos. Os professores em colegiado concordaram com o procedimento. Desse modo, os registros da reunião do conselho de classe, em ata, foram encerrados abruptamente e as demais turmas não foram arroladas. Dessa situação, percebe-se que, ao tentar discutir de forma pormenorizada cada uma das turmas e os alunos, o colegiado foi constrangido pela escassez de tempo, conduzindo a adoção de outro procedimento para as demais turmas.

Como adverte Certeau (1994, p. 98), “[...] as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular os elementos [...] por isso não capturam [...] as práticas, o seu movimento. Sendo assim, qual o sentido de a escola adotar planilhas ou mesmo listagens para registrar apenas os dados quantitativos dos alunos? De que forma esse modo de fazer o conselho de classe poderia repercutir na melhoria da aprendizagem dos alunos? Permite apenas contabilizar os dados, “[...] não as maneiras de utilizá-los” (CERTEAU, 1994, p. 98).

Concorda-se com a observação de que as estatísticas não revelam as práticas, mas podem servir para elaborarmos uma síntese das condições em que as práticas eram realizadas. A partir da sistematização desses dados, podemos inferir que a excessiva objetividade nos registros pode ter sido a alternativa encontrada

para a realização da maioria das reuniões de conselho de classe, registradas em atas das escolas que cederam a sua documentação para essa pesquisa. Afinal, era necessário conciliar o tempo para a realização dos trabalhos, o número de professores por turma, a quantidade de turmas, de alunos por turno e o histórico de rendimento/comportamento de cada um no cotidiano da sala de aula, sob o ponto de vista de cada um dos professores.

O Gráfico 2 foi elaborado com o objetivo de sistematizar os dados quantitativos de um conselho de classe final, realizado no Colégio Estadual Nilson Batista Ribas, em 1995. Na ocasião, os alunos aprovados não foram citados, apenas os aprovados pelo conselho de classe, aprovados após estudos de recuperação, os reprovados e os reprovados após estudos de recuperação e os que não compareceram aos estudos de recuperação e, conseqüentemente, ficaram retidos, foram nominados.



**GRÁFICO 2 - CONSELHO DE CLASSE FINAL COL. EST. NILSON BATISTA RIBAS**

FONTES: COLÉGIO ESTADUAL NILSON BATISTA RIBAS. Ata 14/12/1995. Elaborado pela Autora (2011).

Os dados do Gráfico 2 totalizam 290 alunos (duzentos e noventa) citados em conselho de classe. Desse total, a maioria dos alunos submetidos à recuperação de

estudos (41%) conseguiu obter média necessária para a aprovação e apenas 3% não obtiveram êxito. Aproximadamente, 30% dos alunos foram aprovados por decisão do colegiado e 21% foram reprovados. Os critérios para a definição desses resultados não foram descritos na ata. De qualquer modo, esses dados são indicativos importantes para avaliar o significado da interferência do conselho de classe nos resultados finais do ano letivo. Somando-se os dados de aprovação, após estudos de recuperação e as aprovações por conselho de classe, verifica-se que escola conseguiu recuperar 68% dos alunos que estavam com notas abaixo da média para aprovação.

Dados percentuais dos resultados finais - Colégio Est. Nilson B. Ribas em 1995 - turno manhã

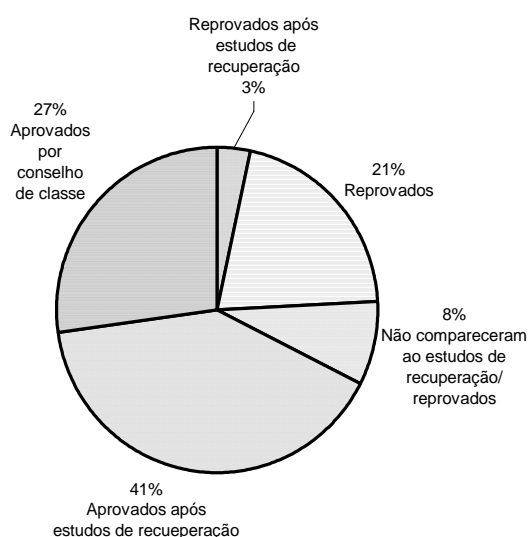


GRÁFICO 3 - DADOS PERCENTUAIS DOS RESULTADOS FINAIS COL. EST. NILSON BATISTA RIBAS

FONTE: Elaborado pela Autora (2011).

Somando-se os dados dos alunos reprovados, observamos que 32% dos alunos que participaram ou deveriam participar da recuperação final de estudos não tiveram êxito e foram reprovados. Se no decorrer do ano letivo, as proposições de intervenção foram mínimas, no conselho de classe final não houve nenhum registro de que o coletivo de professores tivesse feito menção quanto à continuidade da vida escolar dos alunos reprovados para o próximo ano letivo.

Numa outra situação, conforme a ata do conselho de classe, do período da tarde, a reunião ocorreu no Colégio Estadual Pio Lanteri e foi dirigida pela supervisora escolar. Teve seu início às 16 horas e foram analisadas 6 (seis) turmas de 5.<sup>a</sup> série, 6 (seis) turmas de 6.<sup>a</sup> série e 3 (três) turmas de 7.<sup>a</sup> série. A proposta de encaminhamento dos trabalhos constituiu-se em discutir uma classe por vez, destacando-se o perfil da turma quanto à aprendizagem e disciplina. Apenas os alunos “[...] faltosos, de baixo aprendizado e má disciplina” [...] seriam citados (COLÉGIO ESTADUAL PIO LANTERI. Ata 01/10/1993). Esse encaminhamento pode ser explicado pelo fato de que a reunião foi realizada a partir das 16 horas, ao final do dia letivo e, conseqüentemente, o tempo para o desenvolvimento dos trabalhos era reduzido. Apesar disso, todas as turmas foram citadas e adjetivadas, destacando-se ainda alguns alunos, conforme segue:

DIAGNÓSTICO		
	TURMA	ALUNOS
5. <sup>a</sup> A	Turma regular não faz tarefa.	2 (dois) alunos faltosos;
5. <sup>a</sup> B	Turma melhor que a 5. <sup>a</sup> A.	6 (seis) alunos com poucas chances de passar de ano
5. <sup>a</sup> C	- Turma boa, mas fraca em matemática	(1) aluno faltoso e 6 (seis) alunos são fracos em notas;
5. <sup>a</sup> D	- Turma indisciplinada.	6 (seis) alunos fracos;
5. <sup>a</sup> E	Turma boa para trabalhar.	6 (seis) alunos;
5. <sup>a</sup> F;	Turma ruim em tudo.	5 (cinco) alunos faltosos e 2 (dois) fracos;
6. <sup>a</sup> A	Turma boa.	
6. <sup>a</sup> B	Turma boa.	
6. <sup>a</sup> C	Turma fraca e indisciplinada.	
6. <sup>a</sup> D	Turma regular para fraca.	
6. <sup>a</sup> E	Turma regular para fraca.	1 (um) aluno fraco em notas;
6. <sup>a</sup> F	Turma boa.	2 (dois) alunos fracos;
7. <sup>a</sup> C	Turma boa.	
7. <sup>a</sup> D	Turma indisciplinada.	
7. <sup>a</sup> E	Turma fraca e indisciplinada.	

QUADRO 8 - CONSELHO DE CLASSE COL. EST. PIO LANTERI – 1993

FONTE: COLÉGIO ESTADUAL PIO LANTERI. Ata 01/10/1993. Elaborado pela Autora (2011).

A brevidade dos registros e a falta de proposições para o diagnóstico feito pelo colegiado é um indicativo de que a escola apenas cumpriu o que determinava o calendário, considerando-se que a maioria das turmas foi apontada como tendo problemas de aprendizagem (fracas) e também de indisciplinada. Mesmo com a restrição de tempo, 28 (vinte e oito) alunos foram nominados como aqueles que

apresentavam problemas, seja em relação ao rendimento escolar, seja em relação à indisciplina.

Nessas condições, o tempo não permitia que, no conselho de classe, os professores estabelecessem um debate sobre o trabalho docente ou sobre os critérios adotados para compor as notas. “A [...] discussão centrava-se na figura do aluno como portador de problemas que recaíam sobre a ‘falta de estudos’, ‘a falta de disciplina e a ‘falta de interesse’ diante das atividades escolares” (DALBEN, 2004, p. 36).

É preciso lembrar que a política educacional imposta pelo governo ditatorial, a partir de 1964, defendia não só a racionalização dos recursos físicos, mas também humanos. Além disso, com a redução dos salários “[...] os professores passaram a aumentar sua jornada, reduzindo o tempo de estudo e de preparo da atividade docente, passando os dias na corrida de períodos dobrados e escolas diferentes (SAMPAIO, 2004, p. 143). Essa realidade se manteve ao longo dos anos<sup>76</sup>, conforme Dalben (2004), a ausência de ‘espaços livres’ fora de sala de aula, o calendário escolar único e a contratação dos professores por hora-aula, comprometeu qualitativamente tanto o processo de ensino, quanto a articulação entre professores e especialistas.

Assim, o conselho de classe passou a ser realizado em espaços de tempo arranjados, exigindo que o professor comparecesse à escola aos sábados ou no seu dia de folga. Outra possibilidade era reduzir o tempo das aulas em dia letivo. Essa última foi a alternativa adotada pelo Col. Est. Pio Lanteri, ou seja, a redução do tempo de duração das aulas para a realização do conselho de classe. Em nenhuma dessas formas de organização arranjadas poderia se esperar que o conselho de classe desempenhasse as suas funções com qualidade e permitisse o “[...] pensar coletivo sobre a o trabalho pedagógico [...] (DALBEN, 2004, p. 51).

Para finalizar a abordagem sobre a quantidade de alunos trazidos pelos professores ao conselho de classe, tomou-se como exemplo a reunião realizada no Colégio Estadual Elysio Vianna, ocorrida no dia 30 de abril de 1985. Segundo as escrituras, as discussões foram iniciadas “[...] pelas turmas de 5.<sup>a</sup> série, feito

---

<sup>76</sup> Somente em 2003 o governo implantou a hora-atividade na rede pública estadual. A partir de então, 20% da carga horária semanal do professor passou a ser reservada a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício, a partir de 2003 (PARANÁ. Lei 3.807/2002).

comentários sobre os alunos-problemas, os aspectos disciplinares, rendimento e participação deverão subsidiar o trabalho da supervisora”. Na sequência, os alunos, citados foram arrolados a partir da classe e do número da chamada:

<b>TURMA</b>	<b>N.º ALUNOS CITADOS</b>
5. <sup>a</sup> 1. <sup>a</sup>	11, 09, 15, 28
5. <sup>a</sup> 2. <sup>a</sup>	17, 19
5. <sup>a</sup> 3. <sup>a</sup>	05
6. <sup>a</sup> 1. <sup>a</sup>	8
6. <sup>a</sup> 2. <sup>a</sup>	2, 3
7. <sup>a</sup> 1. <sup>a</sup>	21, 23
7. <sup>a</sup> 2. <sup>a</sup>	06
8. <sup>a</sup> 1. <sup>a</sup>	09, 08, 15

QUADRO 9 - DADOS CONSELHO DE CLASSE – COLÉGIO ESTADUAL ELYSIO VIANNA – 1985  
 FONTE: COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ELYSIO VIANNA. Ata 30/04/1985.

Ao final da discussão de 9 (nove) turmas, consta que a reunião foi encerrada às 18 horas e 30 minutos. No total 18 (dezoito) alunos foram citados a partir do número da chamada. Essa é por certo uma tática para driblar a escassez de tempo que, conseqüentemente, esvaziava ainda mais os registros da reunião do conselho de classe.

A ênfase aos dados quantitativos, destacada em nossa análise, não é gratuita, pois esta variável teve, sem dúvida, um peso significativo na qualidade dos trabalhos dos conselhos de classe. Essa observação foi se firmando na medida em que ampliou-se o universo de fontes documentais. Constatou-se, em muitos dos livros de registro consultados, que as atas de conselho de classe se estendiam por várias páginas, mesmo quando os registros eram objetivos (turma, nome dos alunos, resultados gerais). Disso pode-se apreender que o aumento quantitativo do número de alunos que passou a ter direito ao ensino secundário teve um impacto significativo na organização e no modo de fazer o trabalho escolar, inclusive na prática do conselho de classe. No entanto, isso não representou qualidade, os dados indicam que “[...] apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou-se ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1.<sup>a</sup> série, 48 eram reprovadas e duas se evadiam” (BRASIL. MEC, 1998), o que evidencia a ineficiência do modelo educacional oferecido às classe populares. A tabela abaixo nos mostra o decréscimo de matrícula ao longo das séries do 1.<sup>o</sup> grau (1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série).

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE MATRÍCULA POR SÉRIE – BRASIL (1975-1997)

Ano	Matrículas por série							
	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série	5.ª série	6.ª série	7.ª série	8.ª série
1975	29,3	16	12,9	10,9	9,8	7,6	6,4	5
1978	30,8	16,4	13	10,9	9,6	7,7	6,4	5,2
1979	31,5	16,4	12,8	10,2	10	7,6	6,3	5,1
1980	31	16,4	13,3	10,5	10,1	7,6	6,2	5
1984	29,9	16,8	13,1	10,7	10,8	7,8	6,1	4,7
1985	27,2	18,1	13,6	11	11,1	7,9	6,2	4,8
1988	23,8	16,3	13,9	11,4	11,8	8,2	6,2	4,8
1989	23,1	16,1	14	11,4	12,	8,4	6,3	4,9
1991	20,7	15,8	14,3	11,9	12,7	9	6,8	5,2
1996	19,3	15,7	13,6	11,9	13,3	10,5	8,7	7,1

FONTE: Brasil (1998). Censo Escolar / Inep (1999 a 2002)<sup>77</sup>

Os percentuais apresentados na Tabela 1 indicam que não bastou apenas ampliar o número de matrículas, era necessário que o Estado investisse recursos financeiros correspondentes a essa nova realidade, bem como adotasse outras estratégias que permitissem à escola e aos praticantes desse espaço, rever suas práticas, principalmente avaliativas, diante desse novo contingente de alunos, provindos de diferentes origens sociais e econômicas e que passaram a compor o universo escolar. Sobre essa realidade, Maria das Mercês Ferreira Sampaio (2004, p. 188) observou que:

A escola obrigada a receber uma população urbana desorganizada e numerosa, valeu-se da organização burocrática para responder a uma situação caótica. O processo de ensino e aprendizagem, em torno do qual se realiza todo o seu trabalho, foi se apertando nos limites possíveis, ficando reduzido ao atendimento de massa. E respaldou-se na tradição, fixando o modelo de transmissão coletiva, memorização e mecanização, deixando de cuidar de reformulações nesse roteiro, que poderiam modificar a qualidade do ensino.

Por outro lado, as estratégias oficiais privilegiaram o uso de normas e da observância do seu cumprimento formal pelas escolas. Essa opção de controle deixou espaço para que as práticas fugidias fossem taticamente operadas pelos praticantes do espaço escolar.

<sup>77</sup> OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], n. 28, p. 5-23, 2005. doi: 10.1590/S1413-24782005000100002.

### 5.3 CONSELHO DE CLASSE E O COTIDIANO ESCOLAR

Para Vinão Frago (2000, p. 68-69), “[...] a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas”. De acordo com essa perspectiva, a escola produz internamente modos de pensar e de atuar que orientam o modo de agir dos sujeitos escolares dentro e fora da sala de aula. Para tanto,

[...] espaço e tempo são concebidos, distribuídos e utilizados pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana da escola que, ao longo do tempo, determinarão as práticas, os modos de pensar e fazer escolares (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 37).

Vários registros consultados são indicativos de que o conselho materializava esse espaço-tempo, pois parte da reunião era utilizada para diagnosticar situações que, de uma ou de outra forma, comprometiam o bom andamento da escola, assim como para firmar acordos que norteassem as práticas. Devido a essa demanda, as atribuições do conselho de classe eram alargadas e isso se deve, em grande parte, à dificuldade em reunir o grupo de professores da escola com a frequência necessária para estabelecer consensos de atuação no cotidiano da escola.

Nas atas do conselho de classe Colégio Estadual Pio Lanteri, realizadas no segundo bimestre do ano letivo de 1997, observou-se que a reunião do colegiado iniciou com a tomada de decisões coletivas sobre alguns assuntos pertinentes à escola, como por exemplo: o uso do uniforme, a disciplina e o rendimento dos alunos.

Sobre o rendimento dos alunos, o colegiado apontou que a maioria apresentava dificuldade para compreender textos lidos. Deliberou-se, então, que os professores passariam a trabalhar com interpretação de textos relacionados aos conteúdos de cada disciplina. Acordou-se, ainda, que seria criada uma textoteca que ficaria à disposição de professores e de alunos na biblioteca. Quanto aos problemas disciplinares, como tumulto nos corredores e atraso dos professores para trocar de turma, sugeriu-se que fosse disparado um sinal 5 (cinco) minutos antes do término da aula, para que os professores pudessem finalizar os trabalhos em tempo. Para evitar que os alunos ficassem fora da sala, durante o período de aulas, foi sugerido que cada professor recebesse dois crachás para autorizar os alunos a saírem,



quando necessário, facilitando o controle dos inspetores nas áreas externas. Sobre o uniforme, os professores apontaram que muitos alunos haviam deixado de utilizá-lo. O colegiado entendia que era necessário retomar a obrigatoriedade do uso. Definiu-se, então, que a partir do segundo semestre haveria um maior controle e cobrança quanto ao uniforme.

Esse conjunto de decisões coletivas servia, também, para que o corpo docente e equipe pedagógico-administrativa definissem, a partir dos problemas cotidianos, consensos como tentativa de superar os problemas que afetavam o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula e na escola.

Antes de iniciar a apreciação das turmas, o colegiado do Col. Est. Arthur Ribeiro de Macedo discutiu, também, em algumas ocasiões, assuntos relacionados ao bom funcionamento da escola. Um dos problemas que atrapalhava o trabalho dos professores era o fato de os alunos saírem das salas durante o desenvolvimento das aulas. Decidiu-se que cada professor agiria de acordo com seus critérios disciplinares. Discutiu-se a necessidade de preparar atividades para compensar a ausência dos alunos adventistas nas aulas de 6.<sup>a</sup> feira. Os professores de Educação Artística e de Inglês assumiram o compromisso de preparar o material necessário, pois ministravam aulas nesse dia da semana. Como ao final do 1.<sup>o</sup> bimestre apenas 4 (quatro) professores haviam entregado o planejamento, o diretor solicitou que os demais também o entregassem, informando que a escola estaria fornecendo aos professores os conteúdos programáticos elaborados pela SEED para apoiar a elaboração do documento pelos docentes. Quanto aos alunos faltosos nos dias de avaliação, definiu-se que só teriam direito a segunda chamada os que apresentassem atestado médico.

Mesmo com todas as limitações observadas nessa análise, concorda-se com Dalben (2004) quanto às possibilidades de participação que se abrem ao coletivo docente nas reuniões do colegiado. É uma ocasião que oportuniza a

[...] análise direta de questões vividas cotidianamente pelos diferentes profissionais na sala de aula e na escola, permitem que se desenvolva o processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre o fazer de toda a escola, [possibilitando a construção de] [...] um olhar de conjunto e a percepção da dinâmica da construção do projeto pedagógico em curso (DALBÉN, 2004, p. 32).

Além disso, a autora ressalta a importância do conselho de classe como um dos poucos espaços na escola que permitem ao corpo docente a participação de um debate centrado no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, identificou-se a ata de reunião do conselho de classe do período da tarde do Instituto Politécnico Estadual, realizada no final do primeiro bimestre de 1995. Os registros indicaram que a indisciplina dos alunos era uma das principais preocupações dos professores. Para o coletivo, “[...] os alunos não têm interesse, responsabilidade e respeito para com os novos professores da escola [...] e não têm hábitos de organização” (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Ata 05/05/1995). A partir desse diagnóstico, um professor solicitou a uma das professoras, que disse não ter problemas com as turmas, que socializasse a sua forma de agir em relação à disciplina. Ela respondeu que “[...] a primeira coisa a se fazer é mandar um bilhete para os pais assinarem quando estes se indisciplinam.” Como forma de organizar uma ação de enfrentamento aos problemas disciplinares, a supervisora sugeriu os seguintes encaminhamentos:

- Chamar os pais do aluno para conversar com os professores.
- Caso os pais não comparecessem, um novo comunicado seria enviado e o aluno só entraria na escola e assistiria às aulas com a presença dos pais.
- O aluno que estivesse atrapalhando a aula deveria ser encaminhado para o S.O.E. para que ficasse “[...] recolhendo lixo da escola.”
- A adoção de um caderno de anotações para cada aluno, onde seriam registrados os trabalhos solicitados, as datas de provas e infrações cometidas pelos alunos, facilitando assim, o acompanhamento da vida escolar dos alunos pelos seus pais (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Ata 05/05/1995).

Pelo que consta na ata, as propostas foram aceitas pelo colegiado, sem fazer menção às normas da escola, expressas no regimento escolar. De acordo com as escrituras, a solução dos problemas vividos no interior da sala de aula era buscada fora da escola, pois dentre as decisões tomadas não se registrou qualquer indício de que era necessário rever as práticas ou a relação professor-aluno.

Assertivas ou não, as proposições dos sujeitos escolares para enfrentamento dos problemas disciplinares são pontuais e revelam que a escola não tem “[...] a possibilidade de dar a si mesma um projeto global, [...] [porém] esse não lugar lhe permite [certa] mobilidade” (CERTEAU, 1994, p. 100).

Ao analisar os encaminhamentos propostos para se reverter o problema de indisciplina, observa-se que a escola não leva em consideração, por exemplo, o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990. O documento define em seu Art. 18. que “[...] é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. De acordo com esses termos, fica evidente que substituir a participação nas aulas pela coleta de lixo no pátio da escola, tanto quanto o ato de impedir o aluno de assistir às aulas, caso os pais não comparecessem à escola, são alheias aos preceitos legais. Ambas podem ser interpretadas como forma de cercear o direito à educação, garantido pela constituição federal. Além disso, a suspensão é recebida, segundo Werneck (1998, p. 60) por uma boa parcela dos alunos como um prêmio, pois “[...] ficando em casa poucos perturbam a sua vida, os pais saem para trabalhar, a televisão fica ligada todo o tempo, apresentando coisas até mais interessantes que a própria escola.” Para Ana Lúcia Silva Ratto (2007, p. 23),

[...] a disciplina e a indisciplina são produzidas socialmente e na escola, sendo indissociáveis da lógica que as instituiu, do conjunto dos elementos definidores do que é necessário ou prejudicial ao seu ordenamento cotidiano. Nada em si é ‘bom’ ou ‘ruim’, tudo depende do contexto e do tipo de lógica em que se insere. No caso do mundo escolar, o pressuposto é o de que algum tipo de disciplina lhe é necessário e bem vindo, a questão é definir qual.

Esse se tornou o desafio da escola – encontrar mecanismos que assegurem tanto ao aluno o direito à escolarização, quanto às condições disciplinares necessárias para que o ato de ensinar-aprender possa ser praticado no cotidiano escolar.

No ano de 1996, a reunião do conselho de classe do Colégio Estadual Nilson Batista Ribas foi realizada apenas ao final do segundo bimestre, no dia 11 de julho. Os assuntos discutidos pelo colegiado do turno da manhã sinalizam que a escola estava passando por um momento difícil, pois os problemas disciplinares e de aprendizagem estavam generalizados, conforme registros em ata.

Os trabalhos foram iniciados pelo diretor que apontou as ausências e os atrasos dos professores como os principais motivos da indisciplina dos alunos, situação agravada pelo número reduzido de inspetores na escola. Solicitou também aos professores que estivessem atentos à quantidade de notas abaixo da média. Os professores apontaram que o controle dos alunos, por meio das carteirinhas e do uso do uniforme, não estava funcionando a contento. Após essas observações, o

conselho de classe passou a indicar propostas para melhorar o rendimento escolar e o funcionamento da escola no turno da manhã, pois estavam muito abaixo do desejável, segundo o texto da ata. Os encaminhamentos acordados foram os seguintes:

- realização de uma reunião com os pais;
- oferta de aulas de reforço para os alunos com maiores dificuldades;
- envio de uma circular aos pais, informando sobre o regulamento da escola;
- solicitação para que os alunos colaborem com a conservação do prédio e com a manutenção da limpeza.
- realização de uma palestra para os professores com a participação de “[...] um profissional da área de educação, com o intuito de incentivar o colegiado e os alunos para reverter a situação crítica em que se encontra a aprendizagem” (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBEIRO. Ata 11/07/1996, p. 38).

Além disso, discutiu-se especificamente, a possibilidade de transferir dois alunos de turno, mas a proposta foi rejeitada pelo colegiado. Destacou-se o problema da agressividade de uma turma (7.<sup>a</sup> A), situação que exigiria um trabalho diferenciado para a turma, a ser realizado pela orientação pedagógica. Os professores da 8.<sup>a</sup> A, decidiram que não ministrariam aulas enquanto a porta da sala, derrubada pelos alunos, fosse recolocada. Dois alunos seriam enviados ao serviço de orientação educacional para que os pais fossem contatados.

O cenário que se pode construir a partir das informações retiradas da ata é que o conselho de classe estaria sendo chamado num momento de crise acentuada na escola e num período avançado do ano letivo. Apesar disso, o colegiado elencou um conjunto de proposições significativas que poderiam surtir efeito na melhoria das condições de funcionamento da escola, tendo em vista a indisciplina e o baixo rendimento dos alunos. De modo geral, como observa Sampaio (2004, p. 206-207), na

[...] escola, os obstáculos representados pelo público atendido – seus desvios às normas de disciplina – são contornados por um conjunto de regras de comportamento, sanções, organização dos espaços e horários, fiscalização de pátios e corredores. [...] No entanto, [...] nem tudo é previsível e tão esquemático, quando entram em cena as pessoas, com diferentes histórias de vida, valores, motivações, expectativas e reações.

Os problemas e as proposições discutidas nessa reunião revelam tanto a preocupação em organizar a escola de uma forma geral, quanto à fragilidade do colegiado na resolução dos problemas no cotidiano escolar. Isso talvez justifique a

busca do auxílio fora do grupo, em alguém que olhe para a escola de outro lugar e indique, numa palestra, possibilidades ainda não experimentadas.

Os registros apontam que no mesmo dia foram realizadas, também, reuniões no período da tarde e da noite, porém, nenhum dos problemas discutidos pela manhã foi objeto de pauta. Os conselhos de classe desses turnos limitaram-se a identificar, em cada turma, os alunos com dificuldade de aprendizagem, com problemas de indisciplina, os faltosos e os alunos que não demonstram interesse em participar das aulas e de realizar atividades e tarefas. Em alguns desses casos, o colegiado resolveu informar aos pais sobre os problemas de faltas e de indisciplina.

Desse conjunto de atas de reuniões do conselho de classe, realizadas numa mesma escola, num mesmo dia sob a presidência do diretor da escola, é possível perceber o quanto a escola é complexa. A ocupação de um mesmo espaço, organizado para fins comuns, assume configurações distintas em cada um dos turnos em que funciona a escola. Os diferentes (re) empregos de um mesmo espaço ocorrem “[...] mesmo que as possibilidades oferecidas pelas circunstâncias sejam relativas, [...] as táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este” (CERTEAU, 1994, p. 92), são resultantes das manipulações e alterações realizadas por seus usuários, os sujeitos escolares.

Também no Colégio Estadual Professor Elysio Vianna, aos 30 dias do mês de abril de 1985, a reunião do conselho de classe foi utilizada, inicialmente, para que o diretor e a supervisora escolar orientassem coletivamente os professores. Dentre as orientações, destacam-se:

- a importância da autoridade do professor em sala de aula, que deverá encaminhar os alunos indisciplinados a S.O.E. ou a Supervisão para serem tomadas as medidas adequadas;
- a necessidade de agendar avaliações para evitar o acúmulo de provas num mesmo dia;
- anotar a data das avaliações na ficha de registros, que fica sob a responsabilidade do aluno representante da turma (COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ELYSIO VIANA. Ata 30/04/1985).

Segundo esse registro, na continuidade da reunião, os professores questionaram, ainda, a atuação da equipe pedagógico-administrativa. Solicitaram que tanto a direção como a equipe pedagógica estivessem mais próximas dos alunos e professores. Como ressalta Dalben (1995, p. 102), a relação entre especialistas e professores representa também um

[...] ponto nevrálgico, com muitas arestas por explicitar, compreender e aparar. Entretanto, [como também observamos em nossa pesquisa] [...] os serviços especializados são comumente solicitados, e a necessidade do estabelecimento de “elos de ligação” na escola, encontrado na figura destes, apresenta-se como uma questão fundamental.

Não se pode negar que o lugar ocupado tanto pelo diretor quanto pela equipe pedagógica, permite-lhes acompanhar o cotidiano da escola de forma mais abrangente. Esse fato pode justificar a postura desses profissionais na busca de procedimentos possíveis de serem colocados em prática pelo corpo docente, tendo em vista a organização da escola. Os resultados desse trabalho explicitarão o

[...] tipo de relação pedagógica estabelecido entre os sujeitos e sua prática, assim como do conhecimento que se produz dessa relação, os rumos dessa instância seguirão os caminhos da construção crítica e democrática da escola, ou, ao contrário, permanecerão reproduzindo uma cultura escolar apegada ao autoritarismo, à seletividade e à exclusão social (DALBEN, 2004, p. 57).

Além das reuniões de conselho de classe ordinário, identificou-se, também, registros de conselhos de classe extraordinários. Nesse tópico, tomou-se como objeto de análise o registro de reuniões extraordinárias com o objetivo de verificar o que as diferencia de um conselho de classe ordinário, os motivos que as justificaram a sua convocação e as decisões ali tomadas. A análise dessas reuniões permitiu ainda observar uma preocupação maior do colegiado em justificar as suas decisões, principalmente, porque foram motivadas por questionamentos de alunos e ou pais insatisfeitos com a atuação do conselho de classe.

Conforme o regimento escolar do Instituto Politécnico Estadual (1985), o conselho de classe é órgão consultivo, normativo e deliberativo em assuntos didático-pedagógicos e disciplinares, com atuação restrita a cada classe do estabelecimento de ensino. Para exercer essas atribuições, o conselho de classe teria reuniões ordinárias, em datas previamente estabelecidas em calendário escolar, e, extraordinárias, quando convocadas pela direção ou por solicitação de um de seus membros, em situações que exigissem a tomada de decisões pelo colegiado.

No ano de 1995, foram realizadas nos dias 19 e 20 de dezembro, reuniões extraordinárias do conselho de classe no Colégio Estadual Nilson Batista Ribas para proceder à revisão de provas de uma aluna e de um aluno. Em ambos os casos, os

resultados de reprovação foram mantidos com a justificativa de que “[...] após analisarem detidamente a prova e o trabalho, mantiveram o resultado dos mesmos, pois não cabe alteração do resultado” (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BATISTA RIBAS. Ata 19 e 20/12/1995, p. 37).

Nesse mesmo ano, foi realizada, também, uma reunião extraordinária, no mês de novembro, com o objetivo de regularizar os registros da vida escolar de alunos, decorrentes de erro na escrituração do relatório final, de responsabilidade da escola (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BATISTA RIBAS. Ata 20/11/1995). Dela participou uma comissão formada pelo diretor, pela secretária e pela coordenadora do curso técnico em publicidade da escola, juntamente com uma representante do Núcleo Regional de Educação de Curitiba.

Na verificação dos documentos existentes nas pastas individuais, constatou-se que as notas de adaptação de 3 (três) alunos, transferidos de outros cursos para o de publicidade, não havia sido lançada no relatório final do ano de 1991. A observância da falta de registro das notas de adaptação se deu apenas ao término do curso, em 1995. Situação semelhante ocorreu, também, no início do ano letivo de 1996 com mais 3 (três) alunos. Esses episódios demonstram a dificuldade da escola em conciliar o trabalho ordinário com as demandas extraordinárias.

Para atender aos alunos que necessitavam de adaptação de estudos, a logística era complexa e mobilizava vários dos sujeitos escolares. Inicialmente, a escola, mais especificamente a secretaria e a supervisão escolar, analisavam o histórico escolar para identificar as lacunas de carga horária e de disciplinas de cada aluno. Cabia então à supervisão escolar solicitar aos professores a proposição de atividades que correspondessem à adaptação de estudos. Tais atividades deveriam ser realizadas pelos alunos paralelamente ao ano letivo em curso. No encerramento do período era necessária a formalização dos resultados obtidos pelos alunos nos relatórios finais em decorrência desse processo de adaptação, de modo a garantir a conclusão do curso profissionalizante. Caso houvesse qualquer lacuna no processo, causada pelo corpo docente e técnico ou pelos discentes, ao final do curso, na elaboração do histórico escolar, constatava-se o problema e a escola era chamada a responder pelo “erro” sem prejuízo para o aluno. Quando este tipo de situação era identificado, ao que parece, o problema era resolvido com o lançamento de resultados que atendessem às exigências legais, depois de verificada a realização

de procedimentos didático-pedagógicos que comprovassem o cumprimento das atividades de adaptação pelo aluno.

No ano letivo de 1993, outras atas de conselho de classe extraordinário trouxeram aspectos inexplorados nas reuniões ordinárias. A primeira diz respeito à realização do processo de revalidação de estudos cursados em Valdivieso, na República do Peru, por dois alunos. Eles foram submetidos a uma banca examinadora composta por quatro professores, além da equipe pedagógica e diretora, para a aplicação de provas, correção e decisão quanto à revalidação de estudos de 1.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup> série. Ao final dos trabalhos, a banca examinadora reconheceu o aproveitamento dos alunos que estavam aptos para cursar a 7.<sup>a</sup> série no ano letivo subsequente.

Nos registros dessa situação, percebe-se uma preocupação maior da escola em formalizar todo o processo ao adotar procedimentos como emitir um ato administrativo para a convocação formal dos professores e demais componentes da banca examinadora. Na ata são relacionados nominalmente os professores convocados, seguido pelo número do registro geral de cada um. A realização do exame estava de acordo com a Deliberação n.º 023/86 CEE/PR que respaldava legalmente o procedimento. Ao final do processo, o documento foi assinado por todos os participantes e os carimbos da direção, da secretária e da escola foram apostos na ata (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BATISTA RIBAS. Ata 30/11/1993). Esses procedimentos atribuem a este tipo de documento um caráter de legalidade, pois tal registro deveria ser fotocopiado e anexado à pasta individual do aluno, de modo a subsidiar a elaboração do histórico escolar, quando necessário.

Outra situação de registro de uma reunião extraordinária do conselho de classe, convocada a pedido da direção, ocorreu devido a uma solicitação escrita das mães de duas alunas à escola, para analisar a possibilidade de “[...] uma nova chance de recuperação para alunas da 8.<sup>a</sup> série A” (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BATISTA RIBAS. Ata 13/12/1993). As alunas ficaram retidas em três disciplinas: Matemática, O.S.P.B. e Geografia. Ao que consta, o conselho de classe atendeu ao solicitado, indicando os dias 15, 16 e 17 de dezembro para a realização das novas avaliações. No dia 20 de dezembro, uma nova reunião extraordinária do conselho de classe foi convocada para analisar os resultados obtidos pelas alunas. Como as notas aferidas foram inferiores às obtidas nas avaliações ordinárias, decidiu-se por manter o resultado anterior, ou seja, a reprovação das alunas. Nesse episódio, a



escola não recorreu, por exemplo, ao regimento escolar para justificar essa ou aquela decisão. A solicitação foi aceita pelo colegiado e a datas das novas avaliações foram definidas, porém sem nenhuma indicação de conteúdos ou do estabelecimento de critérios para a elaboração dos novos instrumentos avaliativos. Ou seja, o aluno não “[...] sabe quais são os critérios pelos quais está sendo submetido nesse processo avaliativo, muitas vezes, não sabe o significado dos parâmetros utilizados, ficando numa situação de submissão e alienação total” (DALBEN, 2004, p. 65).

Essa tomada de decisão e a manutenção dos resultados, obtidos pelas alunas, pode levar a questionamentos sobre o significado do regimento para os praticantes do espaço escolar. Ao que parece, na situação analisada, o documento serviu apenas para o cumprimento de uma formalidade assumida pela escola perante o órgão executivo. Contudo, não fazia qualquer sentido para os sujeitos escolares no que se refere aos procedimentos avaliativos e de revisão de resultados. Talvez, a decisão do coletivo de professores perante a manifestação formal das mães, que solicitaram uma nova avaliação, possa ser analisada como reconhecimento da fragilidade dos encaminhamentos avaliativos adotados, uma vez que abria precedentes para essa atitude das mães. Por outro lado, o fato de as alunas terem obtidos resultados inferiores, aos anteriormente alcançados, pode ser explicado tanto pela não apropriação dos conteúdos avaliados, quanto pela elaboração de instrumentos avaliativos que exigissem mais das alunas. O fato é que na prática, o coletivo de professores cedeu à pressão externa, entretanto, seus espaços de atuação (elaboração e correção de provas) foram empregados para legitimar, mais uma vez as suas posições.

Diante dessa situação, partilha-se da observação de Maria das Mercês Ferreira Sampaio (2004, p. 17) quando afirmar que “[...] os professores e toda a sua equipe de profissionais trabalham o tempo todo, mas é difícil parar para perguntar o que se faz, por quê e para quê, qual o sentido das práticas, para a própria satisfação e, especialmente, para a educação dos alunos”.

Situação semelhante ocorreu no final do ano letivo de 1993, quando se realizou no Instituto Politécnico Estadual um conselho de classe extraordinário, com o objetivo de revisar os resultados obtidos nas avaliações finais pelos alunos que efetuaram o requerimento dessa ação junto à secretaria da escola. Dos 6 (seis) alunos que entraram com recurso de revisão de provas, em 13 (treze) disciplinas, a

grande maioria não obteve êxito, pois apenas uma nota foi alterada de 2,1 para 2,8. Desse acontecimento podemos

[...] entender que as provas, [constituem-se no] instrumento central da avaliação, representam o que os professores consideram possível e adequado para revelar se o aluno atingiu o conhecimento mais importante e para fornecer os resultados já organizados na escala em que os alunos serão classificados para fins de promoção (SAMPAIO, 2004, p. 93).

Assim, alterar qualquer resultado já expedido poderia enfraquecer o lugar ocupado pela prova no conjunto das práticas avaliativas empregadas pelos professores.

No início do ano letivo de 1991, o Colégio Estadual Presidente Lamenha Lins realizou reunião extraordinária do conselho de classe para analisar e reconsiderar o que foi decidido pelo colegiado no final do ano letivo de 1990. Dentre os assuntos a serem revisados estava a solicitação de revisão de resultados do aluno F.J.G.B. “[...] reprovado pelo conselho de classe por não ter comparecido à prova final de ciências e por ter sido displicente durante o ano letivo, além de não ter atendido o critério adotado pelo conselho: o aluno deveria ter a média mínima de 5,0 [...]” (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 14/03/1991). Sendo assim, a decisão anterior foi mantida.

No caso do aluno E.E., aprovado pelo conselho, o problema era a decisão tomada de impedir a matrícula na escola no ano subsequente. Diante da pressão dos pais, a direção elaborou um termo de compromisso, segundo o qual o aluno seria matriculado, mas, caso houvesse qualquer ocorrência, o pai seria chamado e teria que aceitar a transferência imediata do filho. Sem respaldo legal para manter a decisão e considerando os encaminhamentos adotados pela direção e aceitos pelo pai e pelo aluno, o colegiado aprovou a matrícula do aluno. A resposta a essa decisão pode ser justificada tanto pelo reconhecimento do excesso quanto a decisão tomada pelo conselho de classe, ao final do ano letivo anterior, quanto pela consciência de sua ilegalidade, uma vez que esse procedimento não estava previsto no regimento escolar. Cabe observar ainda que a medida contrariava o Capítulo IV do ECA, que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes [...] acesso à escola pública

e gratuita próxima de sua residência Art. 53. [...]. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Art. 55) (BRASIL. Lei 8.069/1990).

Quando o conselho de classe passa a compor o rol de fazeres escolares cotidianos, os usuários podem esquecer o processo que leva ao costume e passam a agir de acordo com o ambiente, onde cada um é intimidado a comportar-se conforme as exigências da conveniência. Legitimada pelo grupo a conveniência passa a ocupar o lugar da lei (CERTEAU, 2011). Quando a posição tomada pelo coletivo dos professores é questionada e não encontra respaldo legal, os sujeitos são obrigados a rever as decisões anteriormente tomadas.

#### 5.4 OS PRATICANTES DO CONSELHO DE CLASSE E AS APROPRIAÇÕES DAS REFLEXÕES DOS NÃO PRATICANTES

As atas dos conselhos de classe trazem de forma explícita ou não as concepções de avaliação que nortearam a prática dos professores ao longo do período investigado. Um “olhar” sobre o conjunto das atas levou a percepção de sutis alterações e também permanências na forma como o colegiado avaliava os alunos e a própria instituição educacional. Em alguns momentos, a preocupação maior do colegiado era com a (in) capacidade de os alunos responderem aos objetivos previamente elaborados. Noutros, a inadequação do aluno aos padrões de comportamento e a falta de interesse pelas atividades escolares nos pareceu o principal entrave para que a escola desempenhasse satisfatoriamente o seu trabalho. Constatou-se também registros que indicam certo constrangimento do conselho de classe diante das altas taxas de fracasso escolar. Tais observações suscitaram questionamentos sobre a proximidade ou não dessas posturas nos conselhos de classe com as reflexões sobre o rendimento insatisfatório dos alunos apresentados em trabalhos teóricos ou descritivos sobre a temática. Isso levou a indagar se os praticantes do conselho de classe empregavam em suas práticas teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Como observa Certeau (1994, p. 109), “[...] as práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que [...] pode ser designado como o dos procedimentos”. Procedimentos esses difíceis de serem

apreendidos, não obstante dos limites e das possibilidades que as atas nos apresentam, a intenção foi captar “[...] traços daquilo que poderia ser tomado como parte do cotidiano das escolas [...]” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2007, p. 9).

A abordagem aqui proposta parte do pressuposto de que as teorizações sobre o fracasso escolar não resultam, em sua grande maioria, de reflexões e pesquisas realizadas por professores, mas

[...] pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo [...]. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não praticantes, sem pertencer a nenhum. [...] só restam fragmentos e efeitos desse saber, astúcias e táticas (CERTEAU, 1994, p. 143, 144).

Portanto, entende-se que as relações entre a teoria e a prática são categorias essenciais para se compreender melhor as formas de apropriação e de (re) emprego das produções sobre avaliação pelos sujeitos escolares no cotidiano escolar, considerando que:

[...] há nas práticas um estatuto análogo ao que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os seus locatários e não os proprietários de seu próprio saber-fazer (CERTEAU, 1994, p. 143).

As reflexões certeunianas indicaram o caminho para que fosse possível analisar as relações entre as concepções de avaliação empregadas na escola e a produção teórica. Recorreu-se aos estudos de Denice Barbara Catani e Rita de Cássia Galego (2009), a Maria Helena Souza Patto (1996), a Vitor Henrique Paro (2003), a Maria das Mercês Ferreira Sampaio (2004) e a Tâmara Fresia Montovani Oliveira (2003) para essa incursão.

O termo “fracasso escolar” é utilizado com muita frequência nas publicações sobre o rendimento escolar insatisfatório. Estudo realizado por Carla Bianca Angelucci *et al.*<sup>78</sup> (2004) constatou que o fracasso escolar é compreendido como:

- problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais (foco no aluno);
- problema técnico: culpabilização do professor (foco no professor);

---

<sup>78</sup> Angelucci *et al.* (2004) analisaram teses e dissertações, defendidas entre 1991 a 2002, em São Paulo, capital, nos cursos de Pedagogia e Psicologia e na FCC.

- questão institucional: a lógica excludente da educação escolar (foco na política pública como determinante do fracasso escolar);
- questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder (foco nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer – e portanto desvalorizar – a cultura popular) (ANGELUCCI *et al.*<sup>79</sup>, 2004, *apud* FORGIARINI; SILVA, 2007, s./p.).

Para Sampaio (2004, p. 89), o fracasso escolar tem sérias implicações na vida do aluno, pois considera que:

[...] o fracasso escolar [...] não se explica apenas pela reprovação, ou pela perda de um ou mais anos, repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir.

Apesar de todos esses inconvenientes para a vida escolar do aluno, Oliveira (2003) observa que o fracasso escolar tem sido uma constante na história do ensino brasileiro, constituindo-se em uma temática recorrente nos debates educacionais, principalmente, a partir dos anos de 1950, período caracterizado pelo desenvolvimento urbano industrial e pela mobilização da sociedade civil organizada em defesa da democratização da educação pública.

Para rastrear as produções e o pensar sobre as causas do fracasso escolar recorreu-se a Patto<sup>80</sup> (1996). Inicialmente, a autora identifica o artigo de Cardoso (1949) como historicamente importante por expressar a maneira como se pensava o fracasso escolar naquela época e por apresentar uma

[...] contradição fundamental que pode estar instalada no âmago do discurso educacional sobre o fracasso escolar. [...]. Essa maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambigüidade: de um lado afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém (PATTO, 1996, p. 90).

Essa ambigüidade levou a uma cisão no pensamento educacional brasileiro nos anos de 1960. Ou seja, enquanto um grupo de filósofos e pedagogos fundamentou seus estudos nos aspectos estruturais do sistema educacional, outro

<sup>79</sup> ANGELUCCI, Carla Bianca *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

<sup>80</sup> A autora toma como fonte de análise 23 (vinte e três) artigos e 2 (dois) números especiais da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) no período de 1944 a 1984.

grupo, formado por psicólogos e pedagogos, buscou nas causas biológicas, psicológicas e sociais compreender o fracasso escolar. Assim, entre meados nos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o fracasso escolar era um entrave, pois conforme observa Angelucci *et al.* (2004, p. 54),

[...] a educação [era] concebida como terceiro fator, até então despercebido, de desenvolvimento econômico, além do capital e do trabalho. O aumento quantitativo e qualitativo da educação passa a ser considerado investimento rentável. Eram tempos de ditadura militar e do desígnio oficial de pôr o país no rumo da 'ordem e progresso' nos termos comteanos de desenvolvimento técnico-científico conduzido por um Estado autoritário.

Não por acaso, a lei n.º 5692/71 e todo o arcabouço legal que regulamentou o processo de implantação da reforma educacional correspondia a essa concepção e ao modelo de sociedade que se pretendia. Assim:

A educação passou a ser assunto exclusivamente técnico. Dominam soluções tecnicistas para os problemas do ensino, tendo em vista garantir rapidez e eficiência à escolarização de parte maior da população, na proporção dos interesses da internacionalização do mercado interno. Daí o prestígio dos testes psicológicos; das máquinas de ensinar e da instrução programada; das taxonomias dos objetivos do ensino; do condicionamento operante na escola; do planejamento do ensino em termos de input (competências e habilidades iniciais do aprendiz); processamento (o ensino) e output (os objetivos a serem atingidos). [...] Nesse contexto, o fracasso escolar resultava principalmente de um processamento (ensino) que desconsiderava a precariedade do input da clientela pobre, em número crescente nos bancos escolares (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 54).

Essa concepção parece ter sido incorporada e mantida entre as representações dos professores sobre o rendimento dos alunos, pois conforme registro do Colégio Est. Nilson Baptista Ribas:

R.M.B. caiu bastante em produção, já foi falado com os pais, já fez psicólogo, fonoaudióloga, nada adiantou, continua com notas baixas. A aluna F.C.P. está com muitas faltas nesse bimestre. Soube-se que talvez tenha sido expulsa de casa. Esse é um problema para a orientação educacional fazer um trabalho e verificar se esta é a causa real do problema na escola (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 10/07/1992).

No período compreendido entre os anos de 1970 e 1976, de acordo com os estudos do Departamento de Pesquisas Educacionais (FCC), coordenado por Ana Maria Poppovic, era necessário investir no sistema educacional brasileiro para superar os problemas de ordem administrativa e pedagógica, priorizando-se a

formação do professor, bem como garantindo o acesso das crianças menos favorecidas ao ensino pré-escolar. Fatores extracurriculares como:

[...] alta densidade populacional, desejo de trabalhar logo, ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais frente às tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar eram considerados variáveis independentes que poderiam responder por um baixo rendimento escolar (POPPOVIC<sup>81</sup>, 1971, *apud* PATTO, 1996, p. 111).

Os problemas que interferiam negativamente na vida escolar eram complexos e as expectativas de superação exigiriam transformações de grande envergadura na organização socioeconômica e cultural num país como o Brasil, historicamente, marcado por profundas desigualdades sociais. Conforme Cunha (1980), essa abordagem resulta da apropriação de teoria da marginalidade cultural, elaborada nos Estados Unidos num contexto em que as minorias<sup>82</sup> lutavam pelo reconhecimento de seus direitos sociais, dentre eles o direito à escolarização. Logo surgiram, naquele país, grupos que defendiam a diferença entre as classes, questionando a capacidade dessas minorias, em corresponderem, de forma satisfatória, ao modelo educacional ofertado para a classe média e alta. Outros grupos defendiam a adoção de programas de educação compensatória, cujo objetivo era superar o atraso intelectual, verbal, cognitivo, ou mesmo reduzir o nível de carência das crianças provindas das classes sociais marginalizadas. Superado, então, o atraso e a carência, essa criança estaria apta para seguir, com êxito o fluxo, escolar com os demais alunos.

Em consonância a teoria de marginalidade cultural norte-americana, a alternativa para a superação dos problemas escolares para os alunos provenientes das classes desfavorecidas no Brasil, encontrada pelo grupo de Poppovic foi a elaboração de programas curriculares e materiais adaptados a essa realidade. Nesse sentido, o Programa Alfa<sup>83</sup> foi desenvolvido de modo a ser utilizado como

---

<sup>81</sup> POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 2, número especial, nov. 1971.

<sup>82</sup> Setores da classe trabalhadora constituída por negros, indígenas, porto-riquenhos, principalmente (CUNHA, 1980, p. 202).

<sup>83</sup> Proposta de alfabetização, materializada em de âmbito nacional, executada entre 1977 e 1985. O Programa ALFA, editado pela Abril Educação e Fundação Carlos Chagas “[...] tinha a finalidade de enfrentar os altos índices de evasão e repetência presentes nas séries iniciais, constituiu-se pela implantação de uma série de medidas pedagógicas, sendo que uma delas era a adoção do método

recurso para a formação do professor, e como material didático adequado ao perfil desse alunado. Ora, se a explicação para o fracasso escolar era a disparidade cultural, produto da estrutura de classes de uma sociedade capitalista, a solução era criar condições para minimizar essa distância.

Nas atas do Complexo CEP, identificou-se indícios da apropriação dessa teoria na forma como os professores avaliavam os alunos, durante a realização do conselho de classe decisório, realizado no Grupo Escolar Professor Brandão:

E.B. nível sócio-econômico baixo, imatura, encaminhar à Dr<sup>a</sup> Diva no CEP. [...] I.A.T.P. problema de freqüência. Emitir parecer valorizando-a em nome do C.D [conselho decisório]. Solicitamos carinho, problemas em casa, mora com os tios como empregada doméstica. [...] I.C.R. problema de freqüência, recuperação em agosto (problema de adaptação na 6<sup>a</sup> série). A família colabora, o pai é professor (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Ata 28/06/1973).

Esses registros permitiram identificar uma estreita relação entre a postura dos professores diante de alunos de classes sociais distintas. Para os menos favorecidos, as proposições voltam-se para um atendimento mais afetivo e compensador diante da condição familiar, para os mais favorecidos a aposta é na superação das dificuldades de aprendizagem. Isso remete à análise de Cunha (1980, p. 223):

Os mecanismos cotidianos da prática escolar expressam de modo 'científico' esses estereótipos e concorrem 'objetivamente para a exclusão das crianças [de origem da classe trabalhadora/ inferior] logo nas primeiras séries. [...] Entretanto, [...] à medida que o sistema escolar se aperfeiçoe, [...] essas taxas serão 'distribuídas' por várias séries (e, mesmo por vários graus) de modo a tornar o processo menos perceptível, logo mais eficaz.

Nessa mesma perspectiva, Patto (1996), em análise aos estudos da RBEP publicados nos anos de 1970, constatou que as características psicológicas atribuídas às crianças pobres variavam entre a tese do déficit e da diferença, sendo a segunda a mais aceita. Considerava-se desse ponto de vista que o aluno menos

---

fônico. O modelo pedagógico utilizado pelo Projeto Alfa visava dois objetivos: o primeiro era desempenhar uma ação dita reparadora entre aquelas crianças que apresentavam uma defasagem entre idade cronológica e série escolar. As medidas tenderiam a uma "aceleração" dos estudos: ao passo que diminuíssem a defasagem, vencendo as etapas de aprendizagem propostas por cada série, os alunos seriam impulsionados para a série seguinte em qualquer época do ano letivo. O segundo objetivo seria desenvolver uma ação de prevenção para os educandos que poderiam vir a se tornar defasados, ou seja, aqueles que apresentassem maior dificuldade na aprendizagem escolar (LIMA; VELOSO, CORDEIRO, 2009, s./p.).



favorecido tanto econômica quanto culturalmente não recebia os estímulos necessários para chegar à escola em condições de desempenhar satisfatoriamente o seu papel.

Numa das atas de turma de 5.<sup>a</sup> série, do Col. Est. Nilson Baptista Ribas, as justificativas dos professores para o baixo rendimento dos alunos reforçam a suspeita de que essa teoria orientava algumas das análises sobre o baixo rendimento:

L.F.L. melhorou um pouco, apesar de trabalhar fora; R.C. A. piorou bastante na aprendizagem, os pais serão chamados e será sugerido que a coloquem em aula particular, pois os pais têm condições para isso. (...) E.L.T. extremamente indisciplinado, já tem excesso de advertências, duas suspensões, e se continuar assim será expulso do colégio. Já teve todas as chances. A família é desestruturada. [...] R.C.B. J. é líder negativo, foi conversado com os pais para encaminhá-lo a um psicopedagogo, mas a família não fez nada. Está com notas muito baixas, apesar de ser repetente e já ter 16 anos. Os pais serão orientados para que o matriculem no supletivo (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 10/07/1992, p. 12-24).

As formas empregadas pelos professores para se referir ao rendimento insatisfatório dos alunos correspondem às abordagens que identificavam o meio sociocultural do aluno como origem das dificuldades de aprendizagem na escola. A família e o grupo social ao qual pertenciam esses alunos foram tomados pelos professores, como fatores que determinam a dificuldade dos alunos em apreender os comportamentos e as competências necessárias para uma boa aprendizagem, gerando, conseqüentemente, o fracasso escolar.

De acordo com Patto (1996), os estudos de Louis Althusser (1974), Pierre Bourdieu (1974), Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), Crithian Baudelot e Roger Establet (1971) introduziram a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito da concepção crítica da sociedade, ou seja:

[...] forneceram ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola o embaçamento da visão de exploração seria produzido segundo essa teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural (PATTO, 1996, p. 114).

Na análise do sistema de ensino, Bourdieu e Passeron (1992, p. 64) observam que a escola “[...] reproduz um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)”. Essa crítica poderia ser tomada no sentido de avaliar os limites do papel que a escola desempenha na sociedade, pois se

[...] a escola distribui desigualmente o capital simbólico entre as classes e os grupos sociais porque a distribuição escolar do capital cultural depende tendencialmente do capital simbólico incorporado pelos agentes antes da escolarização, e a incorporação prévia é função da posição ocupada pelos agentes na topografia social. [...] a escola redistribui desigualmente o capital cultural, pois a distribuição que a escola processa depende das distribuições anteriores. [...] Desta forma o capital cultural que as escolas tomam como um dado age como um filtro altamente eficaz nos processos reprodutivos de uma sociedade hierárquica (PEREIRA, 1997, p. 42).

Esses estudos tiveram papel significativo no pensamento educacional brasileiro ao destacarem, entre outros, a dimensão relacional do professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, num contexto em que os fatores extracurriculares eram tidos como os mais relevantes na análise do fracasso escolar. Problematicaram, ainda, a dominação e a discriminação social existentes na escola, assim como ampliaram as possibilidades de se pensar a escola a partir de seus condicionantes sociais, permitindo uma compreensão crítica do seu papel na sociedade. No entanto, a apropriação funcionalista dessas reflexões levou a empregos equivocados da teoria de Bourdieu e Passeron. Isso fez com que a compreensão sobre os objetivos da escola não estivessem voltados para:

[...] garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de suas condições de vida através de uma melhora de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria (PATTO, 1996, p. 115).

De acordo com essa perspectiva, cabia aos pesquisadores conscientizar os professores quanto ao distanciamento entre a cultura da classe média levada para a sala de aula e os padrões culturais do aluno. O professor, ciente dessa realidade deveria adequar-se “[...] para *aculturar* seus alunos e propiciar-lhes condições de ascensão social” (PATTO, 1996, p. 115).

A apropriação do conceito de capital cultural<sup>84</sup> pelos pesquisadores norte-americanos e do fracasso escolar como sinônimo de desenvolvimento psicológico levou a valorização dos testes psicométricos para a identificação dos diferentes níveis de desenvolvimento. Assim, muitos desses pesquisadores aproximaram a teoria da carência cultural à teoria da reprodução, principalmente, nas produções educacionais dos anos de 1970. Em consequência disso, “[...] as pesquisas psicológicas dos integrantes das ‘classes baixas’ acabaram convivendo com uma linha de raciocínio que se queria crítica” (PATTO, 1996, p. 116). Tais reflexões, tomadas de forma acrítica por pesquisadores brasileiros, passaram a ser empregadas para caracterizar o perfil do alunado oriundo das camadas mais pobres da população, para os quais era necessário um trabalho pedagógico adequado às crianças “[...] rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, ignorantes, [...]” (PATTO, 1996, p. 116). De forma semelhante, identificou-se em muitas das atas, que compreendem todo o período investigado, o emprego desses termos pelos professores nas reuniões de conselho de classe:

G.S é indisciplinada, baixo rendimento, comportamento inadequado como a irmã (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 07/10/1996).

O.D.B.S. mudou seu comportamento, está muito agressivo e preguiçoso (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 10/07/1992).

S. aluna fraquíssima, desinteressada, faltosa, irresponsável (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 16/10/1996).

Os 1º anos da Educação Geral são agitados, conversam muito, bagunceiros, infantis, arrogantes, às vezes apáticos, fraquíssimos, salientes, levados, sem concentração (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 09/10/1998).

S.L.B. muito fraco, indisciplinado (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 02/07/1976).

Aconselhar os alunos C.G.S., J.L.B., V.C.S. e S.M.F. para não ficarem entre os maus (Ata. Conselho de classe. 1º bimestre (COLÉGIO ESTADUAL NEWTON FERREIRA DA COSTA, 1981).

M.M. tem problemas pessoais, morais e educacionais, nível mental superior; reforço para recuperar todos os objetivos (GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO ZACARIAS. Ata 20/06/1973).

---

<sup>84</sup> [...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de reconhecimento, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28).

6ªD – Aprendizagem boa; comportamento: indisciplina e pornográficos (COLÉGIO ESTADUAL NEWTON FERREIRA DA COSTA. Ata 1982).

Em meados dos anos de 1970, as pesquisas sobre o fracasso escolar começaram a indicar, de um lado, a importância do sistema educacional e, mais especificamente, sobre os fatores intraescolares como responsáveis pelo insucesso dos alunos, expressos nos índices de reprovação e, de outro:

[...] revelavam uma visão estereotipada e negativa ao caracterizar o aluno que supunha que o professor estava preparado para ensinar, mas que estava ausente dos bancos escolares [...] um aluno ideal, limpo, sadio disciplinado, inteligente, [...] e com condições de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar (PATTO, 1996, p. 116).

O ano de 1977 é apontado por Patto (1996) como um marco importante para as pesquisas sobre fracasso escolar, quando os pesquisadores da FCC passaram a analisar as implicações da organização do sistema escolar no baixo rendimento de alunos pobres, considerando tanto os aspectos estruturais, quanto o funcionamento interno da escola. Essas pesquisas reconheciam a influência dos aspectos sociais e econômicos, mas identificavam que a escola poderia ocupar espaços significativos de autonomia, tendo em vista a relevância de sua função social. Desse modo, esses estudos contribuíram para a superação de uma visão liberal da escola como instituição à frente de mudanças sociais e para contradizer a tese de que a escola era espaço de mera reprodução da sociedade vigente.

Pautados nas contribuições de George Snyders, os pesquisadores da FCC resgataram o papel da escola para a transformação da sociedade e, nas reflexões de Antonio Gramsci, buscaram argumentos para problematizar a eficiência e o papel social da escola para o povo. Seus trabalhos denunciaram a precariedade das condições estruturais e de funcionamento da escola, resultando em altos índices de evasão já nos primeiros anos de escolarização. Para os pesquisadores não bastava garantir o acesso à escola para as classes desfavorecidas; era necessário criar condições físicas e humanas mais adequadas a essa nova demanda, pois entendiam que os conhecimentos escolares eram importantes para instrumentalizar os sujeitos para que pudessem defender os interesses de sua classe social.

Algumas iniciativas de organização e de proposição no conselho de classe demonstram o esforço da escola no sentido de encontrar alternativas para enfrentar os problemas que interferiam na aprendizagem dos alunos:

Neste conselho de classe vamos analisar as turmas do noturno no sentido da aprendizagem e do comportamento, a fim de melhorarmos didaticamente e fortalecermos as relações alunos x alunos, alunos x professores, e professores x professores, objetivando um melhor entrosamento com afinidade ética e didática (COLÉGIO ESTADUAL NEWTON FERREIRA DA COSTA. Ata 1982).

A supervisora solicitou que os professores atentassem para os problemas familiares dos alunos, alguns em específico, porque a desestruturação familiar influencia sobremaneira o desempenho escolar. [...] Comentou sobre a metodologia e passos para a prática pedagógica voltada para uma postura progressista, buscando o desenvolvimento de um aluno capaz de enfrentar as situações de sua época de forma consciente e crítica. Isso pode se dar através da instrumentalização dos conhecimentos, do saber acumulado historicamente pelos homens (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Ata 26/05/1997).

Os estudos desse período, principalmente da FCC e do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, dentre outros, ao concluírem que a escola era inadequada às classes populares, promoveram uma grande revisão nas produções acadêmicas nacionais e estrangeiras sobre o fracasso escolar entre 1971 e 1981. Na análise de Patto (1996), essas pesquisas retomam o discurso escolanovista, segundo a qual as atividades educativas deveriam corresponder às condições de aprendizagem dos alunos ou, ainda, a tese de que a escola era inadequada aos alunos que recebia.

No final dos anos de 1980, em pleno processo de mobilização da sociedade civil organizada pela redemocratização do país, muitas pesquisas buscavam problematizar as variáveis que compunham o universo escolar e interferiam no rendimento escolar dos alunos (BARRETO; MITRULLIS, 2001). Em síntese esses estudos

[...] procuravam redirecionar os modos pelos quais a avaliação é concebida e efetuada dentro da escola, defendendo-se uma concepção de educação em prol da aprendizagem, não discriminatória, comprometida com a democratização do ensino. Tais discussões culminaram na instituição de medidas (políticas) mais incisivas numa tentativa de reverter o quadro instaurado: uma delas foi a instituição da Progressão Continuada e dos ciclos em vários estados brasileiros para o ensino fundamental (CATANI; GALEGO, 2009, p. 35).

No Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado na rede pública estadual de ensino em 1988. Experiências semelhantes foram adotadas também em São Paulo, no Rio de Janeiro e em outras unidades de federação.

Convém citar, ainda, os estudos que criticaram a utilização de referenciais econômicos para se discutir educação. De acordo com Vitor Henrique Paro (2003, p. 157-8).

[...] sempre houve a tendência a aplicar à escola os princípios e métodos da empresa mercantil, advogando a universalidade de tais princípios e ignorando a especificidade da ação educativa como fenômeno de constituição de *sujeitos*, que não devem, por essa razão, ser *objetos* de leis de mercado. [...] Hoje, na esteira da ideologia liberal que perpassa as políticas públicas do país, registra-se o recrudescimento dessa prática de associar produtividade e a qualidade da escola pública aos mecanismos de mercado.

Nessa mesma linha, Vanilda Paiva *et al.* (2001) denuncia a adoção de políticas educacionais que:

[Propunham] (elevar a eficiência sem elevar o gasto, manter elevada a taxa de retorno social do investimento na educação básica nos países periféricos, impacto maior no Terceiro Mundo que no Primeiro da redução do investimento em educação nas últimas décadas) terminaram por desembocar não na sociologia da educação, como foi comum ao longo das décadas anteriores, mas numa nova ênfase sobre a pedagogia e a psicologia da aprendizagem. Estas estão na ordem do dia como áreas das quais devem emergir soluções capazes de incidir positivamente sobre os sistemas de educação e seus efeitos sociais e econômicos (PAIVA *et al.*<sup>85</sup>, 1998, *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 44).

Segundo Lizia Nagel (1989) as políticas educacionais adotadas nos de 1990, corresponderam tanto às determinações do Banco Mundial e do FMI, quanto aos interesses do capital estrangeiro. Nesses moldes, a política educacional estava no bojo de toda a reorganização da ideologia liberal de acumulação do capital, nominada de neoliberalismo. A autora observa que a adoção de termos como desregulamentação, descentralização e flexibilização nas diretrizes curriculares nacionais objetivava estimular a escola a construir a sua autonomia para que ela própria resolvesse os seus problemas. Dessa forma, reduzia-se a responsabilidade do Estado com a educação, gerando, ainda, o esvaziamento de conteúdos da escola pública. Como exemplo dos problemas enfrentados pela escola no ano de 1995 e a adoção desse modelo na rede pública estadual de ensino no Paraná, encontrou-se

---

<sup>85</sup> PAIVA, Vanilda *et al.* Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e educação**, Ano III, p. 44-99, 1998.

em uma das atas de conselho de classe realizada no Instituto Politécnico Estadual a descrição da seguinte situação:

Não está sendo possível oferecer as condições mínimas à realização de experiências de laboratório [...] isto constitui um engodo, tanto para os professores quanto para os alunos. Pediu aos professores a discussão do problema. O professor P. sugeriu a criação de alternativas no próprio Instituto como promoções, bingos ou rifas para arrecadar o dinheiro de que se necessita, [...] viabilizar a cobrança de uma taxa de contribuição por parte dos alunos, treinar os professores quanto à utilização dos instrumentos do laboratório, solicitar a atuação da direção e da Associação de Pais e Mestres, [...] fazer contatos com empresas. Foi-lhe respondido que as empresas só fazem investimentos se lhes for possível obter retorno. A cobrança de taxas dos alunos é ilegal e os alunos do 2º grau não têm colaborado, a maior parte das contribuições vem do 1º grau. O pagamento da bolsa-auxílio dos estagiários é paga pela escola, razão pela qual não podemos oferecer mais de 80% do salário mínimo. A solução definitiva só virá com a aprovação pelo Estado do projeto de reformulação, onde está prevista verba para a manutenção da escola (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Ata 19/04/1995).

Outro exemplo da precariedade das condições físicas da escola foi motivo de registro na ata do conselho de classe realizado no Colégio Lamenha Lins. O baixo rendimento de duas turmas é atribuído à adaptação de outros espaços da escola e de mobiliário para uso como sala de aula.

[...] a turma do 3º ano é razoavelmente interessada, o problema maior é a sala de aula que não oferece condições didáticas. [...] a turma do 1º ano é bastante fraca de um modo geral. A sala de aula impossibilita o normal trabalho dos professores devido às carteiras especiais de desenho, usada pelos alunos dessa turma por todo o período (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 30/04/1976).

Na situação que segue, podemos inferir que a ausência dos professores no conselho de classe possa ser justificada pela atuação em mais de um estabelecimento, como forma de completar a carga horária e também o seu orçamento. Ou talvez, tal ausência devesse ao fato de que em meados dos anos de 1970, o conselho de classe não havia sido incorporado aos fazeres cotidianos dos praticantes do espaço escolar. Essas hipóteses podem explicar os seguintes registros:

Em virtude dos professores de Matemática, de História e Programa de Saúde não terem entregado as avaliações do crédito e nem comparecido a

este conselho de classe ficam aprovados nas referidas matérias todos os alunos (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 13/12/1976).

Com a chegada do professor O.D.G. trazendo as médias anuais se faz necessário uma alteração na referida ata: as alunas M.A., E. E., A.F., do 1º ano A e R.W.R. que constam na ata como aprovadas pelo conselho de classe, com média 6,0 (seis) terão suas médias de acordo com o canhoto do resultado final (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 17/12/1986).

Termo de retificação: Após encerrada a presente ata, tendo em vista que o professor L.R. localizou, em tempo, a prova de recuperação feita pelo aluno, sendo o mesmo aprovado (COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Ata 17/12/1986).

Outros fatores, aparentemente distantes da escola, como a emigração<sup>86</sup> também foram discutidos em conselho de classe para avaliar os problemas que estavam comprometendo a frequência e consequentemente a aprendizagem de um aluno, conforme registro que segue:

O aluno F.A.F. tem faltado muito e diz ter problemas com a mãe que não o deixa sair de casa por ser sozinho. Os irmãos foram para o Japão (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 10/07/1992).

Depois de fazer referência aos alunos com problemas de rendimento de todas as turmas, os professores concluíram que:

Houve uma pequena melhora nas turmas e como os problemas são muitos, será necessária uma atenção ainda maior no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula. Os conteúdos serão retomados tantas vezes quantas forem necessárias para a efetiva aprendizagem dos alunos, não se preocupando em vencer o programa, mas sim transmitir aqueles que serão pré-requisitos para a série seguinte, num trabalho mais lento, porém mais eficiente. O programa será revisto, tendo em vista a mudança de estratégia, pois se continuarem no mesmo ritmo a reprovação será em massa (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 10/07/1992).

Os professores decidiram, em face dos resultados obtidos pelos alunos da 5.<sup>a</sup> série, que:

---

<sup>86</sup> Convém lembrar que nos anos de 1980, muitos filhos e netos de japoneses que vieram para o Brasil, nas primeiras décadas do século XX, fizeram o caminho inverso, buscando uma vida mais próspera no Japão. Naquele contexto, a recessão econômica que assolava as famílias brasileiras contrastava com o crescimento econômico japonês. Atraídos pelas possibilidades de emprego e de salários elevados, muitos descendentes de japoneses atravessaram o mundo para suprir a falta de mão-de-obra para a realização de trabalhos braçais, rejeitados pelos trabalhadores daquele país (AMARAL, 2010). No entanto, nem todos os trabalhadores conseguiram levar a família.



Se evitasse citar caso a caso para não haver mais desânimo entre os docentes que já se desesperam com os resultados. As melhoras foram tão insignificantes do ponto de vista das representações (notas) que muito pouco pode ser levado em conta. Todos concordaram com a proposta (COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Ata 10/07/1992).

Ao que parece esse foi um momento crítico na escola, pois os professores e equipe pedagógica constaram a gravidade do problema em relação ao baixo rendimento dos alunos de 5.<sup>a</sup> série em meados do ano letivo, mas não conseguiam sequer propor formas de enfrentamento para a situação apresentada.

Com o processo de redemocratização do Brasil e a mobilização da sociedade civil organizada, reiniciou-se o debate em torno de um novo projeto educacional. A organização do Fórum de Secretários Estaduais de Educação, posteriormente, transformado no Conselho Nacional de Secretários de Educação, abria espaço para a participação dos estados junto ao MEC na definição de políticas em defesa da educação pública. Durante o governo de José Sarney (1985-1990), é realizado um inventário dos problemas educacionais, no entanto, as medidas para sua superação são restritas. Dentre elas, destaca-se a mobilização e articulação do governo com a sociedade, tendo em vista os projetos de valorização do magistério e da educação básica, bem como a assistência ao aluno carente e o aumento das possibilidades de acesso à escola. Como forma de envolver a sociedade, o MEC promoveu um grande debate educacional sobre a educação escolar, quando cerca de 20 (vinte) milhões de pessoas discutiram sobre as questões educacionais. (BARCELOS, s./d.). O resultado das discussões realizadas, no dia 18 de setembro de 1985, o dia “D” da educação, forneceu contribuições significativas que, transformadas em diretrizes, passaram a compor o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (TESSER, 1986).

O Colégio Estadual Arthur Ribeiro de Macedo realizou, no dia 11 de outubro, o primeiro conselho de classe, posterior ao dia “D”. Na ocasião,

[...] a supervisora fez a leitura de um documento enviado pela SEED sobre a recuperação escolar, chamando a atenção dos professores para o levantamento do número de alunos com possibilidade de reprovação, para que os mesmos recebam atividades de reforço durante o bimestre, as quais poderão ser individuais ou coletivas (COLÉGIO ESTADUAL ARTHUR RIBEIRO DE MACEDO. Ata 11/10/1985).

Mesmo sem citar maiores informações sobre o documento, é perceptível que havia uma pressão da mantenedora, para que a escola estivesse atenta aos

resultados que apresentaria ao final do ano letivo quanto ao aproveitamento dos alunos. A posição assumida pela SEED fez com que algumas discussões, iniciadas no dia “D” fossem retomadas. Um dos professores comentou a reportagem da Revista Veja sobre os resultados dos debates. A matéria dizia, segundo o professor, que para atingir os objetivos propostos seriam necessários 32 anos. Outro professor comentou que havia participado de uma palestra sobre educação, na qual se dizia que o ensino é falho e que a escola não sabe mais o que deve ensinar. A supervisora educacional concluiu que:

Hoje é difícil trabalhar em educação devido às diversas idéias, pois aquilo que uns consideram certo, outros condenam, falou ainda sobre a preparação do aluno para o mercado de trabalho, pois o mesmo participa de sucessivas competições para conseguir emprego (COLÉGIO ESTADUAL ARTHUR RIBEIRO DE MACEDO. Ata 11/10/1985).

Outro professor comentou sobre “[...] a criação de escolas de 1º e 2º graus pelo Bradesco, onde os alunos mais preparados serão selecionados e aproveitados pelo banco. Comentou ainda que a previsão orçamentária para 86 (37 trilhões) oferecerá melhores condições à Educação”. E ainda mais um professor comentou sobre concurso realizado em São Paulo:

[...] imaginem que dos 27.000 candidatos inscritos, apenas 35 foram aprovados. Além disso, os vestibulares estão elevados em relação ao que é ensinado no 1º e 2º graus. Colocou em dúvida se será possível atingir o rendimento adequado ao que se pede em apenas dois meses de aula (COLÉGIO ESTADUAL ARTHUR RIBEIRO DE MACEDO. Ata 11/10/1985).

Após esses comentários, foram retomadas as orientações da SEED e o colegiado decidiu que as atividades de reforço seriam realizadas em sala de aula, de forma coletiva. Os praticantes do espaço escolar não estavam alheios ao que estava acontecendo numa dimensão mais ampla. Assim:

As táticas, embora limitadas [...] pelas regras onde devem inscrever-se estes lances, possuem uma formalidade que lhes é própria, que não permite o desvendamento do jogo enquanto totalidade, na medida em que se desenvolvem no contexto complexo da vida cotidiana, com sua multiplicidade de situações e de maneiras de perceber e avaliar estas situações. [...] As regras são sempre as mesmas, mas, os lances múltiplos que elas comportam são escolhidos de acordo com a situação e com a avaliação que dela faz cada praticante da vida cotidiana (BARBOSA DE OLIVEIRA, 2008, p. 63).

Em meio aos intensos debates travados nos anos de 1990 sobre as “[...] relações entre a política educacional e a política econômica e sobre o papel do Estado na democratização e universalização da escola brasileira” (OLIVEIRA, 2003, p. 46), as reformas no sistema educacional foram significativas. Como indicadores desse novo momento da educação pode-se citar a promulgação da nova Constituição em 1988, a aprovação do Estatuto de Criança e do Adolescente em 1990, a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a instituição do Plano Nacional de Educação (2001). Documentos esses que expressam a concretização dos anseios sociais como o direito à educação básica para todos os cidadãos, em igualdade de condições de acesso, de permanência e de êxito.

A Carta Magna reconheceu as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, assegurando-lhes o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (Art. 227).

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, cumpriu o objetivo de regulamentar os direitos adquiridos constitucionalmente. O documento tem o mérito de pormenorizar os meios legais para a sua efetivação, universalizando o tratamento a ser dispensado à criança e ao adolescente, com o objetivo de garantir a efetividade do atendimento aos direitos fundamentais. Dentre eles, destaca-se a educação, colocada em primeiro lugar como direito de todos e dever do Estado e da família, com apoio da sociedade. Conforme o ECA, a educação tem como objetivos: o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente; o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Do mesmo modo, a LDB n.º 9394/96, em seu Artigo 5.º, determina que o acesso ao ensino fundamental é direito público e subjetivo, sendo de responsabilidade do poder público a busca de formas alternativas que garantam a escolarização nos diferentes níveis de ensino. Para facilitar o atendimento de toda a diversidade de alunos e de situações educacionais existentes no país, a LDB/1996 abre inúmeras possibilidades de organização do trabalho escolar (seriado, ciclado, semestral, em blocos), bem como aponta formas de diversificar os modos de avaliação (progressão parcial, classificação, reclassificação, aproveitamento de

estudos). Assegura, também, que a escola oferte aos alunos com rendimento insatisfatório a recuperação de estudos. Todas essas indicações refletem a necessidade de se encontrar caminhos para minimizar o fracasso escolar, expresso nos índices de reprovação e evasão escolar em todo o país.

Em algumas atas, percebeu-se a preocupação da direção e ou equipe pedagógica em alertar o colegiado sobre a posição a ser tomada quanto à aprovação e reprovação dos alunos.

Nós professores, devemos ver até que ponto estamos contribuindo para o sucesso ou o fracasso dos nossos alunos. Uma escola não pode querer ter somente alunos bons, pois é passivo de alunos de mau comportamento tendo em vista a pressão que a nossa clientela vive em relação à sociedade (COLÉGIO ESTADUAL NEWTON FERREIRA DA COSTA. Ata 12/07/1994).

Precisamos ver os alunos com outros olhos. O que fazer com os alunos indisciplinados? Expulsar da escola é a solução? Ou vamos avaliar esse aluno como um todo e, a partir daí buscar auxiliá-lo e melhorar assim a qualidade do ensino? (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Ata 12/05/1995).

Resta saber em que medida essas novas formas e possibilidades de organização e de avaliação têm sido empregadas pelos praticantes do espaço escolar e contribuído para minimizar os efeitos do fracasso escolar. O uso de planilhas digitalizadas, principalmente, a partir de meados dos anos de 1990, constando apenas do nome, do número, a média final por disciplina e o resultado (aprovado, reprovado), mostraram-se insuficientes para que fosse possível perceber se as pressões externas diante das novas conquistas sociais têm refletido apenas na redução dos índices de reprovação ou significam a efetiva aprendizagem dos alunos. Tal investigação exigiria outra forma de abordagem, contemplando outros documentos e um recorte temporal muito próximo do presente, distanciando-se dos objetivos delineados para esta pesquisa.

A relação teórico-prática que buscou-se estabelecer coloca em evidência que as práticas não são desprovidas de fundamentos teóricos, mesmo que sejam apropriadas e empregadas pelos professores no cotidiano escolar de formas diversas. Constatou-se, também, que determinadas concepções foram mais aceitas pelos professores e incorporadas no modo de avaliar os alunos. A teoria do capital cultural, por exemplo, foi tomada como uma das principais justificativas dos professores em conselho de classe para o fracasso dos alunos ao longo do período investigado. As indicações do conselho de classe para que se encaminhasse o

aluno para avaliação da orientação educacional ou para tratamento psicológico foram, também, constantes. Pode-se inferir que essa apropriação foi mais aceita por atribuir a fatores externos à escola a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Apesar de incorporado aos fazeres ordinários da escola, o conselho de classe é ainda uma prática que precisa ser melhor compreendida pelos sujeitos escolares, pelos pais, pela sociedade e também por aqueles que atuam nos órgãos executivo e normativo. Um exemplo recente, que reforça essa afirmação, foi publicada nos primeiros dias de 2010, pelo *Jornal Gazeta do Povo*. Na matéria intitulada “Pai denuncia ‘aprovação irregular’ de filho por conselho de classe” (JORNAL GAZETA DO POVO, 01/01/2010). Ele alegava que o filho tinha notas muito baixas durante todo o ano letivo e, em consequência disso, a reprovação era inevitável. No entanto, foi surpreendido com a aprovação do adolescente pelo conselho de classe. Inconformado com a decisão da escola, o pai disse que essa prática serviria de incentivo para que outros alunos deixassem de estudar, por saberem que teriam aprovação ao período letivo, independente de terem aprendido os conteúdos.

Esse fato teve grande repercussão e ocupou também parte do noticiário televisivo por meio da Rede Paranaense de Comunicação (RPCTV) durante vários dias. Foram realizadas entrevistas com representantes da escola, do NRE Londrina, da SEED, do sindicato dos professores e também com especialistas em educação. Além disso, a participação de professores, pais e alunos no *site* da RPCTV recebeu mais de 700 (setecentos) comentários.

Diante de situações como essa, percebe-se a dificuldade dos sujeitos escolares e dos representantes do órgão normativo em reconhecer que a avaliação contempla aspectos subjetivos que não podem ser aferidos por meio dos instrumentos formais (prova, teste, trabalho), que resultam na nota do aluno. No entanto, quando as decisões do conselho de classe são questionadas, principalmente em casos em que houve reprovação, a escola é chamada a apresentar documentos que comprovem o cumprimento de todas as determinações legais. Caso contrário, é constrangida a rever os seus procedimentos. Em muitos casos, o resultado é alterado, principalmente, porque a escola encontra dificuldade para justificar, nos termos exigidos, a decisão do colegiado.

O documento que poderia assegurar a legalidade das práticas avaliativas adotadas pela escola é o regimento escolar. Documento esse elaborado pela escola,

de acordo com as orientações legais e, submetido à análise e aprovação de técnicos que atuam nos NRE. Esse processo dificulta a explicitação de procedimentos adotados pela escola para avaliar os alunos de acordo com as condições físicas e humanas de que dispõem. A análise técnica para a aprovação desse documento toma como referência principal a legislação e não as condições que a escola dispõem para colocá-las em prática. Desse modo, quando questionada sobre suas práticas avaliativas, a escola não está respaldada formalmente.

Para reverter esse quadro, seria necessário que os órgãos normativo e executivo reconhecessem a complexidade de fatores que a escola enfrenta para conciliar as condições reais para avaliar o rendimento de todos os seus alunos (tempo, número de alunos, professores, recuperação paralela, número de turmas e turnos de funcionamento) com as exigências legais. Essa reflexão poderia, também, abrir espaço para que a escola fosse incentivada a sistematizar as práticas avaliativas, que de fato, consegue realizar, bem como reconhecer as suas limitações e necessidades. As reflexões realizadas em todo esse capítulo podem sinalizar caminhos para (re) aproximar qualitativamente as prescrições e os procedimentos avaliativos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse inicial em realizar esta pesquisa era o de compreender melhor o processo histórico de apropriação/naturalização do conselho de classe, como uma das práticas que compõem o universo dos fazeres ordinários da escola e dos professores. Lembro<sup>87</sup> que, ao compartilhar as minhas intenções de pesquisa com colegas professores e pedagogos da educação básica, fui questionada quanto à relevância do tema para uma professora de história. Para outros, eu encontraria muitas dificuldades para desenvolver a pesquisa sobre uma prática que se repete ao longo de períodos letivos e de anos sem mudanças significativas e ou perceptíveis, que pudessem justificar a sua investigação.

Provocada por essas observações, passava a instigá-los sobre os conhecimentos que possuíam sobre a origem do conselho de classe; sobre as orientações legais para a sua realização; sobre as funções atribuídas a essa instância colegiada na atualidade e em outros tempos, pelos sujeitos escolares, pelo regimento escolar e, também, pela legislação. Logo, as primeiras reações eram substituídas por perguntas sobre o tipo de documento, referencial teórico, período que pretendia investigar e pelo interesse em ler sobre o tema, para identificar outras formas de encaminhar as sessões de conselho de classe de modo a torná-las menos enfadonhas e mais significativas.

De modo semelhante, percebi certa preocupação dos componentes da banca de seleção para o doutorado acerca do objeto de estudo que eu havia proposto para a pesquisa. Isso também ocorreu no início das atividades acadêmicas, tanto pelos colegas que ingressaram no mesmo período, quanto pelos professores das disciplinas que cursei, durante o período de cumprimento de créditos.

Essas posições refletiam representações construídas pela experiência no magistério, pela experiência no campo da pesquisa e pelo conhecimento das tendências de investigação no campo da história da educação. Ali emergiram questionamentos sobre o recorte temporal, sobre o tipo de fonte, sobre o referencial

---

<sup>87</sup> Utilizo na escrita das considerações finais a primeira pessoa do singular para favorecer a escrita e a leitura desta parte do texto.

teórico, sobre a localização e ou a existência de fontes, enfim, sobre a viabilidade de se realizar uma pesquisa, tendo como objeto de estudo o conselho de classe.

Esse conjunto de questionamentos foi significativo e desafiador, pois esteve sempre presente durante o longo processo de investigação e de escrita que agora se aproxima do fim. Digo isso porque muitas das dúvidas coincidiam com as minhas indagações sobre o conselho de classe. Naquele momento, minhas leituras sobre o tema eram escassas. Havia tido contato com apenas algumas atas e as minhas experiências como partícipe nos conselhos de classe não eram suficientes para discutir sobre o tema com propriedade. A meu favor tinha algumas experiências anteriores de pesquisa, realizadas em arquivos escolares durante o mestrado (2003) e o Programa de Desenvolvimento Educacional (2007). Elas favoreceram a identificação de documentos em várias escolas sobre o tema, sinalizando que era possível investir nesse objeto. O acesso a atas de conselhos de classe ordinários e extraordinários, de reuniões pedagógicas, ainda, intocadas como objeto de investigação, permitiam-me afirmar que seria viável analisar aspectos da cultura escolar a partir desses registros, dentre eles a prática do conselho de classe.

Inspirada pelas reflexões de Michel de Certeau e de outros teóricos que se ocupam em analisar as práticas e, mais especificamente, as práticas escolares, comecei a perceber indícios de (re) empregos e de usos muito particulares dessa instância/espço colegiado, formalmente contemplado no regimento escolar, na legislação educacional e no calendário escolar.

Inicialmente, a busca de atas de conselho de classe em várias das escolas selecionadas foi morosa e desanimadora. Parecia impossível apreender indícios de práticas em meio a inúmeras atas que apenas cumpriam a função de registrar a data, a turma, a série, o nome e ou número do aluno e o resultado final obtido (aprovado, reprovado, aprovado por conselho de classe). Todavia, o exercício insistente e paciente da investigação trouxe inúmeras possibilidades de análise da história da educação, da cultura escolar e da prática do conselho de classe, a partir de registros que resistiram à ação humana e às condições dos arquivos escolares.

Sobre os arquivos escolares, faço aqui um alerta em relação à necessidade imediata de se rever tanto as práticas, quanto a legislação vigente sobre a preservação dos documentos escolares. Em especial, destaco a Deliberação n.º 03/1986 do CEE/PR que orienta os estabelecimentos de ensino quanto ao tempo de guarda e a incineração de documentos escolares.



As precárias condições de preservação, de acondicionamento e (des) organização dos documentos na maioria dos arquivos que consultei, me permite advertir que é urgente criar uma política de organização e de preservação da memória escolar. Para tanto, será necessário mobilizar um grande debate sobre o tema e a partir de então, definir orientações para a organização, o acondicionamento e a preservação dos acervos das escolas do sistema estadual de ensino, ampliando o conceito de documento escolar, atualmente limitado aos que comprovam a vida escolar dos alunos e o exercício profissional de funcionários e de professores. Além disso, pode contemplar propostas de formação continuada que abordem conteúdos e práticas voltadas para a organização e a preservação dos arquivos escolares, que estabeleçam a destinação de recursos e de espaços físicos que favoreçam a preservação dos acervos nas escolas, a criação de museus escolares, de pesquisas escolares e acadêmicas que qualifiquem o significado desses documentos para os sujeitos escolares e para a sociedade.

Convém lembrar que o Estado do Paraná, com mais de 150 anos de emancipação política, ainda não possui espaços próprios para a guarda de documentos, produzidos na escola e sobre a escola, que não podem ser mantidos nas escolas, núcleos regionais de educação e mesmo na Secretaria de Estado da Educação, por falta de espaço físico e de condições de acondicionamento, mas que se constituem em relevante material de pesquisa e de interesse da sociedade sobre a área educacional. Cabe ao CEE/PR e a SEED retomar a legislação vigente em relação aos arquivos escolares, de modo a (re) significar o *corpus* documental produzido na rede de ensino para a história da educação paranaense, com a intensa participação das instituições de ensino superior. Acredito que esse pode ser um passo importante para a substituição do conceito de “arquivo morto” para o de “arquivo histórico-educacional”.

Retomo aqui aspectos do capítulo 2, onde fiz uma incursão bibliográfica, com o objetivo de compreender o “estado da arte”. As leituras das pesquisas sobre o tema revelaram aspectos das representações construídas pelos pesquisadores sobre o conselho de classe, ora procurando identificar proximidade entre as práticas escolares e a legislação, ora buscando identificar o emprego de procedimentos mais individualizados na análise de cada um dos alunos. Além disso, vislumbram esse espaço colegiado como privilegiado para a formação de professores e como instância de participação de alunos e pais. De forma geral, o recorte temporal

privilegiado remete a (re) inserção do conselho de classe como uma das instâncias colegiadas que passaram a ter um novo significado, a partir do processo de redemocratização do Brasil e da construção da denominada gestão democrática nas escolas, a partir dos anos de 1990. Desse modo, a apresentação do processo histórico de implantação do conselho de classe nas escolas, quando contemplada, configurou nos textos apenas como pano de fundo. Esta constatação abriu mais uma lacuna a ser investigada e, em decorrência disso, fui motivada a realizar uma intensa incursão nos referenciais bibliográficos, com o objetivo de identificar aspectos sobre as origens históricas do conselho de classe e como prática adotada inicialmente no ensino secundário.

Nesse sentido, as contribuições de Any Dutra por meio de seu livro, dos e-mails e contatos telefônicos, bem como pela disponibilização de seus registros de pesquisa foram de grande valia. Tais registros subsidiaram, a escrita de um capítulo sobre o processo histórico de constituição da prática do conselho de classe no Brasil, a partir da observância da experiência francesa e de sua (re) apropriação nas classes experimentais e integrais do ensino secundário, nos últimos anos da década de 1950. Contexto favorável à realização de experiências educacionais motivadas tanto pelo momento político que vivia o país, quanto pelo apoio do MEC à realização de experiências pedagógicas diferenciadas no ensino secundário. Condição que durou até que as medidas educacionais, adotadas durante o regime militar e, em especial, as expressas na lei n.º 5692/71, determinassem novos contornos para a oferta do ensino secundário, que passou a ser nominado de 1.º grau (5.ª a 8.ª série) e de 2.º grau.

Esse novo momento político e educacional dos anos de 1970 exigiu um intenso movimento da escola e dos sujeitos escolares, para que se realizasse a (re) adequação dos estabelecimentos de ensino a esse novo formato. Passava-se a priorizar a iniciação e, posteriormente, a preparação dos alunos para o mercado de trabalho durante o ensino de 2.º grau. A identificação de documentos sobre esse período no Colégio Estadual do Paraná permitiu uma aproximação maior com os procedimentos acordados pelos sujeitos escolares, em decorrência das orientações legais recebidas por aquela instituição de ensino dos órgãos normativo e executivo no início dos anos de 1970. Aspectos relacionados às dúvidas, às apropriações e (re) empregos permitiram captar muitos indícios do impacto da reforma sobre a organização existente, bem como dos (re) arranjos necessários para aquele

momento histórico. No bojo de todo esse processo, pudemos identificar a prática do conselho de classe, empregada como um recurso importante para o acompanhamento da implantação da idéia de complexo educacional, mais especificamente, pela tentativa de adotar procedimentos administrativos, didático-pedagógicos e avaliativos comuns em todas as unidades do complexo.

Os registros de atas dos conselhos de classe realizados pela equipe da unidade central em todas as escolas, que formavam o complexo, me permitiram apreender tanto aspectos que indicavam certa unidade nos procedimentos, quanto revelaram peculiaridades de cada escola e de seus professores, no modo de avaliar as turmas e os alunos citados durante as reuniões do colegiado. Essa observação reforça a tendência das pesquisas dedicadas a analisar as culturas escolares, bem como explicitam o uso de táticas pelos sujeitos escolares para burlar as limitações materiais e humanas, diante das estratégias oficiais que pressionavam a escola a adequar-se aos padrões estabelecidos pela reforma.

Constatei inúmeras situações em que as táticas empregadas pelos sujeitos escolares, diante de todas as exigências colocadas sob a responsabilidade da escola, eram diversas e podem ser interpretadas como modo de resistência, como forma de imprimir outros sentidos e significados aos encaminhamentos estrategicamente propostos pelos órgãos oficiais justificados, ora pela falta de condições para sua implantação, ora pela resistência as mudanças.

No entanto, os registros indicaram que não se pode minimizar a importância de todo o arcabouço legal e das estratégias utilizadas pelos órgãos oficiais para inseri-las no cotidiano da escola. Essa constatação tornou significativa a análise de um conjunto de documentos produzidos pelo Conselho Federal de Educação, pelo Conselho Estadual de Educação e pela Secretaria de Educação, em especial, sobre avaliação, no qual se destacavam menções sobre o conselho de classe. Essa análise permitiu problematizar o distanciamento entre o prescrito e as condições reais da escola para colocar em prática o que determinavam os documentos oficiais.

A opção por realizar a pesquisa em escolas que já ofertavam o ensino secundário antes de 1971, possibilitou analisar o quanto as (re) apropriações e os usos praticados no universo escolar, no que se refere às orientações legais sobre o conselho de classe, são distintos em relação ao emprego, ao tempo, às características de cada escola e até mesmo numa mesma escola em turnos diferentes. As variáveis e as permanências que aí se apresentaram foram inúmeras.

Dentre elas, pudemos constatar: indícios de que houve o (re) emprego de práticas já conhecidas e naturalizadas entre os fazeres ordinários da escola; as dificuldades da escola para compreender e colocar em prática as orientações legais sobre avaliação e sobre a prática do conselho de classe; a incompatibilidade da legislação e as condições reais da escola para a realização do conselho de classe; a recorrência a procedimentos que permitissem, de algum modo, aos sujeitos escolares decidir, coletivamente, sobre a aprovação ou a reprovação dos alunos; a escassez de espaço/tempo para reunir todos os professores, o que levava a adoção táticas que permitissem, de alguma forma, conciliar número de alunos e tempo destinado à realização da sessão do conselho de classe. Situação que foi se agravando, devido à crescente ampliação do alunado no ensino secundário, desde o início dos anos de 1970, com o fim dos exames de admissão.

Ao mesmo tempo em que se via pressionada pela ampliação do universo de alunos a serem atendidos, a escola secundária e os sujeitos que ali atuavam como professores, precisavam adaptar-se a um novo perfil de aluno que chegava a essa etapa da escolarização, historicamente, reservada a poucos. Situação agravada pela escassez de investimentos na educação pública e na definição de estratégias governamentais que visavam otimizar tanto os recursos físicos como os humanos. Como exemplo dessa afirmação, podemos citar: a criação dos complexos educacionais, a gradativa redução salarial dos professores e a precariedade das condições de trabalho que foi sendo instalada. Ou seja, exigia-se mais da escola, com menos investimentos.

Esse era o cenário sobre o qual o colegiado de professores participava das reuniões do conselho de classe nos anos que se seguiram à reforma. Demandas como indisciplina, insuficiência de funcionários, pouco interesse dos alunos pelas atividades escolares, ausência dos pais na escola, problemas de estrutura física e de falta de material, interesses corporativos, além da determinação legal de avaliar o aluno como um todo, permitiu compreender melhor porque a escola recorria, cotidianamente, a inúmeras práticas desvencionistas.

Todas essas demandas se faziam presentes, de uma forma ou de outra, nas sessões do colegiado. Administrá-las exigia, por exemplo, que muitas das orientações legais sobre avaliação fossem deixadas de lado, notadamente, as que insistiam numa prática avaliativa que contemplasse o desenvolvimento da aprendizagem do aluno em todas as suas dimensões. O colegiado podia, também,

optar por avaliar coletivamente apenas alguns alunos, debatendo sobre a turma como um todo; ou reduzir o tempo de aula, para que se pudesse realizar o conselho de classe ou, ainda, limitá-lo a uma sessão ao final do ano letivo.

Contudo, não posso afirmar que os sujeitos escolares estavam, durante todo o tempo, ocupados em burlar as normas decorrentes das políticas educacionais, ou mesmo convenientemente acomodados, diante dos problemas da escola pública. A mobilização dos professores nos anos de 1980, conforme observei em atas e em jornais da época, mostrou que esses sujeitos reivindicavam não apenas reajustes salariais, mas também a ampliação de investimentos públicos na educação. Muitos dos registros permitiram identificar, também, que o colegiado buscava diagnosticar os problemas que interferiam negativamente nas rotinas escolas, assim como se preocupavam em propor encaminhamentos para superá-los. Mesmo que não houvesse condições reais de colocá-los em prática.

O conselho de classe tinha, na prática, o poder de decidir sobre a continuidade da vida escolar de cada um dos alunos, seja para refazer a série já cursada (nos casos de reprovação), seja dar continuidade aos estudos em série subsequente ou, ainda, autorizar ou não a permanência dos alunos na classe, no turno ou mesmo na escola. Isso me permitiu avaliar a importância da atuação desse colegiado entre os fazeres ordinários da escola. Por certo que todo o poder exercido pelo conselho de classe não estava contemplado na legislação educacional, mas foi historicamente construído no cotidiano de cada uma das escolas pelos sujeitos que ali atuaram, resultando em diferentes formas de uso, conforme os indícios das práticas registradas durante as sessões de conselho de classe ao longo do período investigado.

Um olhar mais atento sobre todo o corpus documental produzido durante as reuniões do colegiado, me fez verificar que as decisões ali tomadas pelos professores não estavam alheias ao que estabelecia a legislação ou as tendências pedagógicas, resultantes das produções teóricas que emanavam das áreas da psicologia, da biologia e da pedagogia. Contudo, as (re) apropriações e os usos dessas teorias e da legislação foram tomados de modo muito particular no cotidiano de cada escola. Fatores como a formação dos professores, o tempo de exercício no magistério, a postura da direção e equipe pedagógica, a maior ou menor participação dos pais na escola, os períodos de funcionamento da escola, dentre

outros, precisam ser considerados quando o objetivo é compreender melhor as culturas escolares.

Ao longo do período investigado é perceptível, a partir de meados dos anos de 1950, indícios significativos de um movimento em prol da melhoria da qualidade do ensino, mesmo que de forma limitada aos colégios de aplicação ou em forma de projeto experimental em algumas escolas brasileiras, com apoio do MEC. As classes experimentais e ou integrais e a implantação da prática do conselho de classe são exemplos desse momento qualitativo no ensino secundário. Mesmo que esvaziados pela implantação das novas orientações decorrentes da lei nº 5.692/71, um certo entusiasmo pelo novo, nos pareceu persistir entre os sujeitos escolares durante os primeiros anos da reforma. Porém, a intensidade das mudanças provocadas pelo constante e gradativo aumento do número de alunos, pelo sucateamento das escolas, pela precarização das condições de trabalho dos professores e demais sujeitos escolares, bem como pela extinção de projetos em andamento, esvaziaram ao longo dos anos de 1980 e de 1990, as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino secundário,

A partir de toda a incursão de pesquisa sobre a legislação, a bibliografia e os documentos produzidos pela escola e para a escola, tenho argumentos suficientes para defender a tese de que as estratégias empregadas para a implantação e implementação de reformas educacionais e de políticas públicas tem o poder de atuar sobre o cotidiano dos sujeitos escolares, de modificar suas rotinas e, conseqüentemente, tem implicações na cultura escolar. Por outro lado, constatei inúmeros indícios que me permitem afirmar que os sujeitos escolares, diante das condições que lhe são postas, adotam inúmeras táticas de (re) emprego e de uso que precisam ser problematizadas por aqueles que atuam nos lugares de poder e que almejam mudanças qualitativas no cenário educacional brasileiro.

Por fim, acredito que o fato de retomar os aspectos privilegiados nesta pesquisa e as razões que me moveram a problematizá-las, possibilitou identificar que há ainda muito a fazer, caso se pretenda conhecer melhor a escola. Isso pode parecer contraditório, se levarmos em conta que é na escola que grande parte da sociedade passa boa parte de sua vida, faz amizades e inimizades, convive com a diversidade, partilha espaços e cumpre rotinas. Ou ainda: que essa escola passou a ser local de trabalho para alguns de seus ex-alunos que assim como eu exercem o ofício do magistério. É essa mesma escola que me desafiou a estranhar as suas

práticas, já tão naturalizadas entre os seus/meus fazeres ordinários; a rever os processos históricos que as constituíram e a analisar os sentidos e os significados que lhe foram atribuídos. Penso que é desse modo, que pode-se compreender melhor os limites e as possibilidades da instituição escolar na sociedade contemporânea.

Nesse momento, tenho a sensação de dever cumprido e de que sou uma professora e uma pesquisadora melhor que há quatro anos. Encerrado este episódio, pretendo de modo semelhante a Luce Giard (2011, p. 24)<sup>88</sup> “[...] voltar naturalmente para a minha província [escola] de origem [...] juntando-me, quanto ao resto, à multidão anônima dos praticantes do ordinário”.

---

<sup>88</sup> Ao se referir ao fim dos trabalhos na obra “Invenção do Cotidiano: morar cozinhar”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. **Educação, sociedade e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: INEP, 1968, 237 p.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ÁLVAREZ-ÚRIA, Fernando; VARELA, Julia. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 225-246, 1992.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Memória da Psicologia no Paraná**. Curitiba: Pinha, 1997.

AMADO, Gildasio. **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: INL, 1973.

AMARAL, Tatiane Platzer do; CORES, Luciano Nunes Sanchez; MATSUO, Susiane Tiemi de Almeida. História de escolarização no Japão e Brasil de filhos de dekassegus na década de 1990. In: ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6956--Res.pdf>. Acesso em: 16/12/2011.

ANGELUCCI, Carla Bianca *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. v. 8. (Guia da escola cidadã).

ARAÚJO, Jose Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de Ensino**: Por que não? 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 11-34.

AZANHA, José Mário P. **Experimentação educacional**: uma contribuição para sua análise. São Paulo: EDART, 1975.



BARBOSA DE OLIVEIRA, Inês. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: BARBOSA DE OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et AlII, 2008. (Cotidiana e pesquisa em educação).

BARCELLOS, Jorge. **As políticas educacionais do Brasil**: apontamentos para sua história. Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/histpol.html>>. Acesso em: 23/11/2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, n. 42, p. 103-140, 2001. (Dossiê Educação).

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BEISEGEL, Celso Rui de. A reforma e a qualificação do ensino. In: NAGLE, Jorge (Org.). **Educação brasileira**: questões da atualidade. São Paulo: Edart, 1976. p. 35-36.

BERGONSI, Sandra Suely Soares. **Conselho de classe**: um desafio para o professor. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1991.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxionomia de Objetivos Educacionais e Domínio Cognitivo**: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983. v. 1.

BOTEGAL, Leonardo da Rocha. **A conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil dos anos 1990**. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&itemid=15)>. Acesso em: 14/9/2011.

BOUMARD, Patrick. Le conseil de classe. **L'educater**, França, n. 42 781, Abr. 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARDOSO, Ofélia Boisson. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 74-88, jan./abr. 1949.

CARVALHO, Marta Maria Nunes. Uma biblioteca pedagógica francesa para a escola normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCONSTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

CATANI, Denice Barbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT história da educação da ANPED (1985-2000). **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, SP, n. 17, p. 113-128, jan./abr. 2002.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGGO, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de: Enid Abreu Dobránszsky. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Tradução de: Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de: Arno Vogel. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de: Epharim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIRAD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Tradução de: Epharim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Ana Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif. **Escolas, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 9-29.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. Na visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 215-218.

CHAVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Tradução de: Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 117-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPERE, Marie-Madeleine. Apresentação. **Educ. Pesqui.** [online], v. 25, n. 2, p. 147-148, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200011>>. Acesso em: 10/1/2010.

COMPIANI, Ruth. **Colégio Estadual do Paraná: classes integrais (experimentais) – 1960/67. 1965**. Disponível em: <<http://www.germanobayer.pro.br/pdfs/CLASSESINTEGRAIS.pdf>>. Acesso em: 10/1/2010.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Conselho de classe e participação. **Revista de educação** (AEC), Brasília, v. 24, n. 94, p. 111-136, jan./mar. 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: Flasco, 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius. O manifesto dos pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A Educação e seus Sujeitos na História, 4., 2006, Goiás. **Anais...** Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenada-eixo06-JCSA.htm>> Acesso em: 3/8/2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1976.

DALBEN, Ângela Imaculada L. F. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DEBATIN, Marisa. **O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar**: um estudo em escolas da rede pública estadual de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DRABACH, Neila Pedrotti *et. al.* Uma discussão sobre o currículo a partir de Tyler. **Revista P@rtes**, 2009. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/tyler.asp>>. Acesso em: 15/5/2011.

ENGERS, Maria Emília Amaral; GOMES, Vanice Santos. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 517-529, set./dez. 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

\_\_\_\_\_. Escolarização e cultura escolar: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcos Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

FELGUEIRAS, Margarida L. Materialidade da cultura escolar: a importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Revista Proposições**, Campinas, SP, p. 87-101, jan./abr. 2005.

FERREIRA, Daniela Gomes de Albuquerque; BICCAS, Maurilane de Souza. **Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo**: um lugar de memória? 2006. Disponível em:

<[http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/181DanielaGomes\\_Maurilane.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/181DanielaGomes_Maurilane.pdf)>. Acesso em: 5/5/2010.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO; SEMANA DE EDUCAÇÃO – A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia, 19., 2007, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel, PR: Unioeste, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208 p.

FRAGO, Antonio Vinão. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico**. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), n. 7, p. 100-101, 2000.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação docente e a emergência de uma nova identidade profissional – a revista escola secundária da CADES (1957-1963). **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História da educação no Brasil** (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Editora Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea).

GARTENER, Rosinéte; BARALDI, Ivete Maria Baraldi. **Uma pesquisa sobre formação de professores de matemática**. CADES. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3791>>. Acesso em: 3/8/2010.

GIARD, Luce. Apresentação. In: CERTEAU, Michel de; GIRAD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Tradução de: Epharim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GODINHO, R. A. L. P.; CZERNISZ, E. C. S. **Conselho de classe participativo: resistências e rupturas**. 2009. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/683-4.pdf?PHPSESSID=2009051513132455>>. Acesso em: 6/8/2009.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério – 2º grau).

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores associados, 2005. (Coleção educação contemporânea). p. 31-57.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 12, n. 2/n. 3, p. 143-171, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; VIEIRA, Carlos Eduardo. Mapas da produção em história da educação. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de: Atílio Brunetta. Revisão da tradução de: Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências sociais da educação).

GRANDE DICIONÁRIO LAUROSSÉ CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 258.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 3-32, 1992.

HLADCZUK, Ana Maria; BARZ, Elton Luiz; SUTIL, Marcelo Saldanha; BOSCHILIA, Roseli. **Anos 60**: a Curitiba do Plano Diretor. Diretoria de patrimônio histórico-cultural. Coordenadoria da casa da memória e acervos documentais, abr. 2000. (História de Curitiba). Disponível em: <[HTTP://www.casadamemoria.org.br/index\\_historiadecuritiba.html](http://www.casadamemoria.org.br/index_historiadecuritiba.html)> Acesso em: 13/10/2011.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. Sobre a história. Tradução de: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

HOFFMAN, J. M. L. **A avaliação mediadora**. Uma prática em construção: da pré-escola à universidade. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOTZ, Celso. **A política educacional paranaense no governo Ney Braga** (1979-1982). Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, PR, 2005.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Tradução de: Gizele de Souza. Revista brasileira de história da educação, Anped, São Paulo, n. 1, set./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. La culture scolaire comme objet historique. In: INTERNACIONAL STANDING FOR THE HISTORY OF EDUCATION, 15., 1993, Lisboa. **Conferência de encerramento do ISCHE**. Tradução de: Marcus Albino Levy Bencosta. Lisboa, Jul. 1993.

LAGROU, Pierre. Sobre a atualidade da história do tempo presente. In: PORTO Jr., G. (Org.). **História do tempo presente**. Bauru, SP: EDUSC, 2007. (Coleção História). p. 31-45.

LANDES DA SILVA, Alicia Mariane Lúcio. **Tempo de indicar caminhos**: o serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LEITE, Lilian Ianke. **Instituto Politécnico Estadual**: o ensino profissionalizante entre práticas e representações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

LETITE, Marina Ribeiro. O ensino de 2º grau profissionalizante. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1., 1981, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Cortez, 1981. p. 150-163.

LIMA, Sthefane Sabrine Aparecida Silveira; VELOSO, Geisa Magela; CORDEIRO, Regina Coele. **Método fônico e alfabetização das camadas populares em montes claros**. 2009. Disponível em:

<<http://www.fepeg.unimontes.br/evento2009/index.php/fepeg/fepeg2009/paper/viewFile/478/392>>. Acesso em: 15/4/2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **O que é mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem?** Disponível em: <<http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090dec902020db09b210123>>. Acesso em: 15/4/2010.

MARASCHIN, Cleci; TITTONI, Jaqueline. Cotidiano e configuração de espaços de aprendizagem. **Educar em revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 19, p. 147-157, 2002.

MAROCHI, Zelia Maria. Projeto Correção de fluxo: um marco referencial na educação do Paraná. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 134-138, jan. 2000.

MARTINS, Claudia Regina K. **A disciplina escolar de história no ensino público paranaense**: 1931-1951. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino de história no Paraná na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. **História e ensino**, Londrina: UEL, v. 8, p. 7-28, out. 2002.

\_\_\_\_\_. **O ensino de história no Paraná, na década de setenta: legislações e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

MAYOL, Pierre. A conveniência. In: CERTEAU, M. *et. al.* **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Tradução de: Efhain F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEDEIROS, Michele. **Reflexões para uma eficaz averiguação da aprendizagem**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/14421/1/Avaliacao-diagnostica-adjunta-a-Taxionomia-de-Bloom/pagina1.html#ixzz1LbzeHnaa>>. Acesso em: 6/5/2011.

MOURA, Rosa. Paraná: meio século de urbanização. **R. RAÍGA**, Curitiba: Editora UFPR, n. 8, p. 33-44, 2004.



MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e narrativa. In: PORTO JUNIOR, Gilson (Org.). **História do tempo presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

NAGEL Lízia. **Avaliação, Sociedade e Escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Educação e nacional desenvolvimentismo no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; MOURA, Maria Isabel (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_nacional\\_desenvolvimentista\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_nacional_desenvolvimentista_intro.html). Acesso em: 18/10/2011.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Número especial – 500 anos de educação escolar, maio/jun./jul./ago. 2000.

OLIVEIRA, Dennison de. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/5/2010.

OLIVEIRA, Tâmara Fresia Mantovani de. **Escola**: cultura do ideal e do amoldamento. São Paulo: Iglu, 2003.

PAIVA, V. *et al.* Percursos formativos na Nova Era Capitalista: do alternativo à busca da legitimidade profissional. **Contemporaneidade e Educação**: Rio de Janeiro, n. 10, p. 113-152, jun. 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. v. 6. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise).

PEREIRA, Gilson de Almeida. Conselho de classe: a cultura do faz-de-conta ou a possibilidade de um novo ethos educacional? **Ciênc. Let.**, Porto Alegre, n. 36, p. 187-196, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educ. Soc.** [on-line], v. 18, n. 60, p. 36-50, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300003>>. Acesso em: 11/12/2011.

PESAVENTO, Sandra J. **História e história cultural**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

POPPOVIC, Ana Maria. Programa alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 21, jun. 1977. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741977000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741977000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19/12/2011.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livro de ocorrências**: (in) disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 203-209.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos; WARDE, Mirian Jorge. O contexto histórico da renovação educacional do Brasil. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1980.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do tempo presente? In: CHAVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Tradução de: Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. Políticas sociais em transformação crianças e adolescentes na era dos direitos. **Educar em revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 15, p. 125-142, 1999.

ROCHA, Any Dutra. **Conselho de classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

RODRIGUES, Edilene do Socorro Teixeira. **Aprendizagem através da avaliação.** 2008. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/>>. Acesso em: 6/5/2011.

ROUSSO, Henry. A história do tempo presente, vinte anos depois. Tradução de: Norma Domingos. In: PORTO Jr., G. (Org.). **História do tempo presente.** Bauru, SP: EDUSC, 2007. (Coleção História). p. 277-296.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo e fracasso escolar. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SANTOS, Alda Lino dos. **Conselho de classe:** um exame pela perspectiva da discrepância e da ação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006a.

SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. **Conselho de classe:** a construção de um espaço de avaliação coletiva. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006b.

SANTOS, Juraci. **A expectativa de mais um luzeiro do saber em Curitiba:** o internato do Ginásio Paranaense (1919-1942). Dissertação (Mestrado) – Programa da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Mimeo.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia tecnicista: verbete. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; MOURA, Maria Isabel (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_nacional\\_desenvolvimentista\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_nacional_desenvolvimentista_intro.html)>. Acesso em: 18/10/2011.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquete; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SETUBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 09-19, jan. 2000.

SILVA, Cristiani Bereta da. Escrever histórias do tempo presente. Algumas questões e possibilidades. **Tempos históricos**, M. C. Rondon, v. 9, p. 257-276, 2.º sem. 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Martins de. **Formação em serviço para professores primários da rede pública estadual do Paraná**: os modelos e as práticas de ensinar – (1970-1989). Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; TEIXEIRA, Danile Caetano da Silva; SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves da. Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?. **Psicol. estud.** [on-line], v. 8, n. 2, p. 71-82, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a07.pdf>>. Acesso em: 14/10/2011.

SOUZA, Nelson Rosário. **Cidadinos e partilha da cidade**. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rsocp/n16/a07n16.pdf.com](http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n16/a07n16.pdf.com). Acesso em 12/03/2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na escola primária. **Educar em revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, p. 75-101, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Mirando fontes, inquirindo a historiografia. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 07-10.

TESSER, Ozir. Crítica no dia “d” da educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 90-92, jun. 1986.

THODOROF PEREIRA, Sueli. **Os conselhos de classe e série participativos das escolas estaduais paulistas**: possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2007.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro e ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001. (História do Paraná: textos introdutórios).

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos do currículo e ensino**. Tradução de: Leonel Vallandro. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

VALÉRIO, Telma Faltz . O Ensino de 2º grau e a lei 5.692/71: considerações sobre o processo de Implementação da Reforma no Estado do Paraná. In: **VI Congresso luso-brasileiro de história da educação**, 2006. Uberlândia (MG): UFU, 2006. p. 1-465.

VASCONCELLOS, Celso S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de Mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico**. Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 73-74, 2001.

\_\_\_\_\_. Culturas e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

VIEIRA, Élio. Modelos para implementação da reforma de ensino de 1º e 2º graus. Formação especial. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

WARDE, Mirian Jorge. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 101-131.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ZUZE, Adélia Juracy; BRUM, Nara Ione Leal. **A supervisão escolar e o processo avaliativo do conselho de classe**. 2006. Disponível em:  
<<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20SUPERVISÃO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 4/4/2009.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Decreto-Lei 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei 6.481, de 12 de junho de 2008. Regulamenta os artigos 3o, alínea "d", e 4o da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto nº 3.397, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a Lei 5.565, de 21 de dezembro de 1968, que prove sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Ensino Secundário**: legislação e organização. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br>>. Acesso em: 20/5/2010.

\_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 1.816, de 23 de fevereiro de 1953. Dispõe sobre a prestação de exames, em segunda época, por alunos dependentes e condicionalmente matriculados em série superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Informe estatístico da educação básica**: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil. Brasília: MEC / INEP / SEEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.o e 2.o graus. **Legislação e normas**. Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.o e 2.o graus. Leis 4.024/61 e 5.692/71. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde. Lei 1.816, de 23 de fevereiro de 1953. Dispõe sobre a prestação de exames, em segunda época, por alunos dependentes e condicionalmente matriculados em série superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Relatório do CENPEC**. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.0&id=106>>. Acesso em: 14/6/2010.

COLÉGIO ESTADUAL ARTHUR RIBEIRO DE MACEDO. Curitiba. **Ata de 12/12/1973**. Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 05/05/1984**. Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 11/10/1985**. Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 15/05/1998**. Conselho de Classe.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Classes Integrais. Educação Física. **Plano de trabalho da disciplina de Ed. Física, referente ao ano letivo de 1961**. Relato Sumário. Curitiba, 1961.

\_\_\_\_\_. Classes Integrais (Experimentais) – 1960/67. **Diretrizes Gerais do Plano elaborado pela primeira equipe de professores das diversas disciplinas**.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 27/10/1972**. Comissão de planejamento do 1º e do 2º grau.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 31/10/1972**. Reunião com as diretoras e professoras. Local: Grupo Escolar Tiradentes.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 09/11/1972**. Comissão de planejamento do 1º e do 2º grau.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 30/11/1972**. Comissão de planejamento do 1º e do 2º grau.



\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 07/12/1972.** Comissão de planejamento do 1º e do 2º grau.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 14/12/1972.** Conselho de Classe do Grupo Escolar Xavier da Silva.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 15/12/1972.** Comissão de planejamento do 1º e do 2º grau.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 21/03/1973.** Comissão de planejamento do 1º e do 2º grau.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 04/04/1973.** Comissão de planejamento do 1º e do 2º grau.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 20/06/1973.** Conselho de Classe do Grupo Escolar Conselheiro Zacarias.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 27/06/1973.** Conselho de Classe do Grupo Escolar Tiradentes.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 27/06/1973.** Conselho de Classe do Grupo Escolar Xavier da Silva.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 28/06/1973.** Conselho de Classe do Grupo Escolar Aline Pichet.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 28/06/1973.** Conselho de Classe do Grupo Escolar Dona Carola.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 28/06/1973.** Conselho de Classe do Grupo Escolar Professor Brandão.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 01/08/1973.** Comissão de planejamento do 1º e do 2º grau.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 08/08/1973.** Comissão de planejamento do 1º e do 2º grau.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 08/08/1973.** Reunião com os representantes das unidades do complexo CEP.

\_\_\_\_\_. **Plano de implantação do ensino de 1º Grau.** Curitiba, 1974.

\_\_\_\_\_. **Projeto de orientação educacional – PROE.** Curitiba, 1974.

\_\_\_\_\_. **Relatório Classes Integrais.** Curitiba, setembro de 1965. Disponível em: <<http://www.germanobayer.pro.br/pdfs/CLASSESINTEGRAIS.pdf>>. Acesso em: 10/1/2010.

COLÉGIO ESTADUAL LAMENHA LINS. Curitiba. **Ata da reunião n.º 02/76, realizada no CELL em 12 de agosto de 1976.**

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata da reunião, realizada no CELL em 1.º de julho de 1974.**

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata da reunião, realizada no CELL em 16/12/1991.**

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 30/04/1976.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 02/07/1976.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 13/12/1976.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 17/12/1986.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 14/03/1991.** Conselho de Classe Extraordinário.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 09/10/1998.** Conselho de Classe.

COLÉGIO ESTADUAL NEWTON FERREIRA DA COSTA. Curitiba. **Ata de 05/12/1980.** Quarto Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata do 1º bimestre de 1981.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata do 1º semestre de 1982.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 12/07/1994.** Conselho de Classe.

COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS. Curitiba. **Ata de 29/05/1992.** Conselho de Classe – 1.º Bimestre.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 10/07/1992.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 13/12/1993.** Reunião extraordinária do Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 04/10/1994.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 20/10/1995.** Reunião extraordinária para regularização de registros da vida escolar de alunos.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 14/12/1995.** Conselho de Classe final.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 19 e 20/12/1995.** Reunião extraordinária para revisão de provas.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 11/07/1996.** Conselho de Classe.

COLÉGIO ESTADUAL PIO LANTERI. Curitiba. **Ata de 01/10/1993.** Conselho de classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 26/11/1994.** Conselho de classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata nº 15/94.** Conselho de classe em recuperação final de estudos.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ELYSIO VIANNA. Curitiba. **Ata de 20/12/1983.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 30/04/1985.** Conselho de Classe.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.º 102/1962, aprovado em 09 de junho de 1962.** Comissão de Ensino Primário e Médio. Assunto: Orienta os estabelecimentos de ensino sobre a possibilidade de avaliar os alunos apenas a partir das atividades desenvolvidas na classe. Relator Anísio Teixeira. Documenta, RJ, n. 5, jul. 1962.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 22/4/2010.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ELYSIO VIANNA. **Regimento Escolar, 1981.** Disponível em: <<http://www.germanobayer.pro.br/pdfs/CLASSESINTEGRAIS.pdf>>. Acesso em: 10/1/2010.

GRUPO ESCOLAR TIRADENTES. Curitiba. **Ata de 04/12/1973.** Conselho de Classe. Avaliação Final.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 11/12/1974.** Avaliação Final do Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 17/03/1976.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 08/06/1976.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 21/12/1976.** Conselho de Classe Decisório.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 06/07/1979.** Conselho de Classe.

INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Curitiba. **Ata de 22/09/1981.** Reunião Extraordinária.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 09/04/1995.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 05/05/1995.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 12/05/1995.** Conselho de Classe.

\_\_\_\_\_. Curitiba. **Ata de 26/05/1997**. Conselho de Classe.

JORNAL GAZETA DO POVO. **Aprovação vira polêmica na escola**. 08 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Especialistas cobram rigidez e acompanhamento**. 08 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Pai contesta aprovação**. Londrina, 07 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Pai denuncia “aprovação irregular” de filho em conselho de classe**. Londrina, 06 jan. 2010.

JORNAL NOSSO TEMPO. **A greve do magistério – Professores querem soluções**. Edição 32, 30 set. 1981, p. 16. Entrevista com Flávio Warken e Nelson Spies.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de ensino de 1º grau. **Indicação n.º 001/76**. Estabelece princípios e normas gerais para a avaliação, promoção e recuperação, a serem obedecidas pelos estabelecimentos de ensino de 1.º Grau, regular, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 004/88**. Prorroga para o ano de 1989 prazo de implantação de normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do Sistema Estadual de Ensino, ao nível de 1.º e 2.º grau regular e supletivo, constantes na Deliberação n.º 33/87 – CEE.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 006/92**. Reformulação do art. 28 da Deliberação n.º 033/87.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 007/99**. Normas para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos do Sistema Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 027/72**. Fixa normas gerais a serem observadas na elaboração do regimento de estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 027/85**. Normas para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, no sistema Estadual de Ensino, ao nível de 1.º e 2.º grau.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 033/87**. Normas para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, no sistema Estadual de Ensino, ao nível de 1.º e 2.º grau regular e supletivo.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 035/76**. Estabelece princípios e normas gerais para a avaliação, promoção e recuperação, a serem obedecidas pelos estabelecimentos de ensino de 1.º Grau, regular, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 12/88**. Complementação das normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do Sistema Estadual de Ensino, ao nível de 1.º e 2.º grau regular e supletivo, constantes na Deliberação nº 33/87 – CEE.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 27/72**. Faz considerações sobre normas gerais para elaboração de regimento de estabelecimentos de ensino de 1.º e 2º graus e indica ao Conselho Estadual de Educação a adoção da Deliberação a respeito da matéria. Curitiba, 10 de maio de 1972.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Indicação 01/76**. Estabelece princípios e normas gerais para o processo de avaliação, promoção e recuperação, a serem observadas pelos estabelecimentos de ensino de 1.º grau, regular do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 14 de setembro de 1976. Critéria, 23, jul./dez. 1976.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Indicação 03/72**. Faz considerações sobre normas gerais para elaboração de regimento de estabelecimentos de ensino de 1.º e 2º graus e indica ao Conselho Estadual de Educação a adoção da Deliberação a respeito da matéria. Curitiba, 10 de maio de 1972.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Indicação n.º 001/99**. Normas para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos do Sistema Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

\_\_\_\_\_. **Lei 3.807**, de 30 de setembro de 2002. Dispõe sobre a hora-atividade para os professores no percentual de 20%.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná – CETEPAR. **Curso de aperfeiçoamento para docentes de 1º grau**. Curitiba, 1974. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Documento-base para planejamento prévio para implantação do sistema de ensino de 1º e 2º grau**. Curitiba: Fundepar, 1971.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Curso de atualização de secretários**. Unidade III: verificação do rendimento escolar no ensino de 1º grau. Curitiba: CETEPAR, 1978.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Conjunta n.º 06/92**. Assunto: Registro de notas considerando o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n.º 03/90**. Assunto: Avaliação dos componentes do Art. 7.º da lei 5.692/71 e da preparação para o trabalho ao nível de 1º e 2º graus regular e supletivo da rede estadual.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n.º 06/88**. Assunto: Avaliação dos componentes do Art. 7.º da lei 5.692/71<sup>a</sup> nível de 1.º e 2.º graus, regular e supletivo do Sistema Estadual de Ensino.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa n.º 03/98**. Assunto: Disposições da Lei n.º 9394/96.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Parecer n.º 136/74**. Aprova o plano de implantação do ensino de 1.º grau, apresentado pela Unidade Escolar Colégio Estadual do Paraná, do município de Curitiba.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Gestão Escolar. **Subsídios para a elaboração do regimento escolar**. 2. ed. Curitiba: SEED, PR, 2008. 96 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino. **Ofício circular n.º 24/90, de 03 de agosto de 1990**. Assunto: Alteração do adendo ao regimento escolar.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino. **Ofício circular n.º 14/93, de 07 de dezembro de 1993**. Assunto: Preenchimento de histórico escolar, ficha individual e relatório final com referência a Deliberação 006/92 – CEE.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino. **Parecer Conjunto nº 001/2004**. Assunto: Irregularidade Regimental.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino. **Resolução nº 5.206/93**. Assunto: Determinação da nota mínima como média para aprovação na rede estadual de ensino.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. Núcleo Regional de Orientação e Avaliação da Reforma em Curitiba. **Projeto de acompanhamento, controle e avaliação da reforma de Curitiba**. 1974. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Colégio Estadual do Paraná. **Plano diretor**: ação integrada no ensino de 1º grau. Curitiba, 1971.

---